Educação Inclusiva

Cristina Maria Carvalho Delou
Eloiza da Silva Gomes de Oliveira
Fabiana Santos
Ida Beatriz Costa Velho Mazzillo
Marilia de Fátima Cordeiro Ribeiro
Márcia Souto Maior Mourão Sá
Suely Pereira da Silva Rosa
Wladia Felix Espírito Santo

2008

© 2008 – IESDE Brasil S.A. É proibida a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo, sem autorização por escrito dos autores e do detentor dos direitos autorais.

R788 Rosa, Suely Pereira da Silva. / Educação inclusiva. / Suely Pereira da Silva. X. ed — Curitiba : IESDE Brasil S.A. , 2003.
228 p.

ISBN: 978-85-387-0018-0

1. Administração da educação. 2. Gestão escolar. I. Valle, Bertha de Borja Reis do. II. Delou, Cristina Maria Carvalho. III. Oliveira, Eloiza da Silva Gomes de. IV. Gouvêa, Fernando. V. Mello, Henriete C. Sousa e. VI. Mazzillo, Ida Beatriz. VII. Sá, Márcia Souto Maior Mourão. VIII. Rosa, Suely Pereira da Silva. IX. Título.

CDD 379

PADRÃO IESDE Excelência no Ensino

Todos os direitos reservados.

IESDE Brasil S.A.
Al. Dr. Carlos de Carvalho, 1.482 • Batel
80730-200 • Curitiba • PR
www.iesde.com.br

Sumário

A Educação Especial e a Educação Inclusiva no cenário brasileiro: contextualização do problema 9
Conceito de Educação Especial 9
Educação Especial na escola 11
Educação Especial como modalidade de educação escolar 13
Os movimentos de Educação Inclusiva 14

Inclusão escolar: dissonâncias entre teoria e prática 17
A importância da inclusão educacional e seu modelo de atendimento 17
Realidade da inclusão 19
Concluindo 23

Necessidades educativas especiais: ainda um dilema para o professor? 27
O que são as necessidades educativas especiais? 27
Conversando sobre as principais deficiências causadoras de necessidades educativas especiais 29

Altas habilidades/superdotação: mitos e desafios I 39
Os mitos 39

Altas habilidades/superdotação: mitos e desafios II 47
Os mitos 47
Os desafios 52

A avaliação de alunos portadores de paralisia cerebral 57
O fazer pedagógico: ajustes e adaptações que viabilizam o processo de avaliação 57
O que os professores que possuem alunos portadores de paralisia cerebral incluídos em sua classe pensam a respeito da avaliação deste aluno 59
Algumas considerações 64

Trabalhando com o aluno portador de deficiência mental 69
Identificando o nosso aluno 69
O trabalho pedagógico 71

Distúrbios de conduta 75
Distúrbios de conduta... afinal, o que é isto? 75
Critérios de definição dos distúrbios de conduta 77
Hiperatividade 78
Autismo 82
O atendimento da escola às condutas típicas ou distúrbios de conduta 83

Deficiência visual: conceitos e orientações 87
Deficiência visual: aspectos gerais 87
O que é a deficiência visual? 89
Como abordar um aluno com deficiência visual? 92

A inclusão do deficiente visual na escola regular: um espaço a ser conquistado 99
A criação das escolas especiais.....99
A inclusão dos deficientes visuais na escola regular 101
Conceito e importância de uma sala de recursos.....103
A relação entre o professor e o aluno com deficiência visual.....105
Principais regras a serem observadas pelo professor no contato com o deficiente visual.....107

Uma forma diferente de se ler e escrever.....113
Sistema Braille: processo histórico.....113
Instrumentos utilizados para a escrita Braille.....115
A escrita Braille 117
A leitura tátil 118
A importância do Braille nos dias atuais 118
A leitura ampliada.....120

Libras: língua materna do surdo brasileiro 123
Educação do surdo: percurso histórico.....123
Língua de Sinais e línguas orais 124
Aspectos estruturais da Libras.....126
Bilingüismo.....128
Singularidade da pessoa surda.....130

Letramento e surdez.....133
Letramento e alfabetização para o surdo 133
Cultura surda.....133
Integração, para além da inclusão, do aluno surdo na escola regular.....134
A escola e o intérprete.....136
A questão da interação entre professor ouvinte e aluno surdo.....138

A interferência da Língua de Sinais na produção de textos escritos.....143
Interlíngua e a construção da coerência e coesão 143
As flexões da interlíngua nas marcas temporais e aspectuais da Libras no texto escrito 148
O processo de alfabetização e a questão da interlíngua.....150

Adaptações curriculares na Educação Inclusiva 157
Discussão e práticas de inclusão.....158
O currículo 159

Atitudes e técnicas facilitadoras da inclusão 165
Algumas reflexões sobre o processo de exclusão na escola 165
Três documentos internacionais importantes.....167
Integração X Inclusão 168
Como facilitar a inclusão? 170

O trabalho pedagógico em turmas multisseriadas I 177
Descortinando a realidade.....178
O trabalho pedagógico 179
Concluindo.....181

O trabalho pedagógico em turmas multisseriadas II.....185
Construindo o trabalho pedagógico 185
O trabalho diversificado.....187

A prática educativa: um dos caminhos para a inclusão.....193
A inclusão 193
Construindo um caminho.....194
A prática pedagógica.....195
Concluindo.....197

Escola inclusiva: as crianças agradecem.....201
Formação dos professores.....202
Projeto político-pedagógico.....204
Concluindo.....205

Gabarito.....211

Referências.....217

Anotações.....225

Apresentação

Prezado aluno

Ao receber os textos de Educação Inclusiva, você estará entrando em contato com possibilidades de fazer acontecer o processo de inclusão de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais.

Não tivemos a intenção de dar conta de todos os aspectos que precisam ser discutidos para o sucesso desta nova possibilidade, não só pela complexidade do assunto, mas porque acreditamos que cada unidade escolar, em discussão com sua comunidade, será capaz de encontrar seus próprios caminhos. Não há receita pronta!

Estas aulas devem servir de contribuição para iniciar a discussão em seu local de trabalho. A leitura e os estudos os levarão a descortinar uma grande área de atuação, capaz não só de permitir o acesso aos que dela necessitam, mas principalmente de mantê-los o tempo necessário à sua aprendizagem.

Este trabalho conta com a colaboração de vários autores, não só pela grandiosidade do assunto, mas porque nos utilizamos de pesquisadores em áreas específicas de ação, já que atuam em diferentes campos educacionais, assim como fazem parte de grupos de pesquisa acadêmica em diferentes Universidades.

Você não estará se capacitando para poder diagnosticar, visto que esta função é de responsabilidade da área de saúde. No entanto, estará se preparando para melhor entender seu aluno, bem como será capaz de realizar relatórios claros que facilitarão o diagnóstico do aluno em sala de aula.

O sucesso de qualquer trabalho educacional depende sempre de quem executa a proposta, portanto, esta é a sua função.

Aproveite os conhecimentos aqui apresentados, esclarecendo que você encontrará algumas divergências de classificação, porque elas são reais. Pesquise suas dúvidas, discuta com seus colegas e lembre-se de que a bibliografia indicada é sua primeira fonte! Recorra a ela sempre que a dúvida persistir!

Um bom trabalho,

Suely Rosa

A Educação Especial e a Educação Inclusiva no cenário brasileiro: contextualização do problema

Cristina Maria Carvalho Delou*

Discutir as questões da Educação Especial e da Educação Inclusiva no cenário brasileiro atual é tarefa complexa, mas necessária, tendo em vista as inúmeras vertentes que a temática vem assumindo nos diferentes contextos em que o problema é tratado e até mesmo nos contextos em que não é tratado.

Em primeiro lugar, vamos conceituar a Educação Especial como sendo a "modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" (LDB 9.394/96, V, art. 58). Por que optar por conceituar a Educação Especial conforme trata a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)? Porque considero a nova LDB, que completou nove anos em 2005, no que tange à Educação Especial, uma legislação de vanguarda e contraditória porque, ao mesmo tempo em que ela assegura direitos pleiteados aos alunos com necessidades educacionais especiais, em tempos de defesa das práticas inclusivas, cria a possibilidade da inclusão desses alunos, preferencialmente na rede regular de ensino; ela mantém a possibilidade do atendimento segregacionista se o processo pedagógico assim o recomendar. Antes que qualquer sentimento de oposição ou resistência se cristalize em relação à postura da legislação educacional brasileira, é necessário compreender o contexto em que vivemos e sua diversidade.

Conceito de Educação Especial

Vamos analisar o conceito de Educação Especial, abordando três aspectos, a saber.

- É uma modalidade de educação escolar.
- É oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino.
- É oferecida para educandos portadores de necessidades especiais.

*Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Especialista em Educação e Graduada e Licenciada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Tem experiência nas áreas de Educação e Psicologia Escolar e Educacional, atuando principalmente em educação especial, altas habilidades/superdotação e educação inclusiva.

Tendo em vista a complexidade da questão, começaremos a análise pelo item três – educandos com necessidades educacionais especiais. Quem são os alunos com necessidades educacionais especiais? O Parecer n.º 17/2001 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001), instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e definiu como alunos com necessidades educativas especiais aqueles que apresentam, durante o processo ensino-aprendizagem:

- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
  - aquelas não-vinculadas a uma causa orgânica específica;
  - aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.
- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem dominando rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (CNE/CEB/MEC, Resolução n.º 2/2001, art. 5.º).

Então, considera-se alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que manifestem comportamentos particulares que impeçam os encaminhamentos rotineiros das práticas pedagógicas em sala de aula, pois é necessário que o professor faça ajustamentos curriculares, sem os quais eles não conseguirão realizar as aprendizagens ao nível de suas capacidades e potencialidades.

São alunos que se diferenciam por seus ritmos de aprendizagem, sejam mais lentos ou mais acelerados. Apresentam dificuldades de aprendizagem, que nenhum médico, psicólogo ou fonoaudiólogo conseguiu identificar qualquer causa orgânica ou relacionada às características orgânicas como as síndromes, lesões neurológicas por falta de oxigenação pré, peri ou pós-natal. São alunos que necessitam de sinais e códigos apropriados para se comunicar (linguagem de sinais) ou para ler e escrever (Braille). Enfim, são pessoas que em situação de aprendizagem escolar necessitam de adaptações nas condições materiais de ensino, pois sem elas a permanência na escola não terá qualquer significado, já que não poderão compartilhar os resultados de suas aprendizagens.

Até agora, aqui, não foram utilizadas qualquer uma das denominações utilizadas pela literatura especializada em Educação Especial, anteriormente: Deficiência Mental (D.M.), Deficiência Física (D.F.), Deficiência Auditiva (D.A.), Deficiência Visual (D.V.), Deficiências Múltiplas (D.M.), Superdotação (S.D.). Isso não significa dizer que elas estão desatualizadas, que elas caíram em desuso ou que sejam preconceituosas. Fonseca (1995) afirmou que, do ponto de vista teórico, "a idéia fundamental da definição e da classificação em Educação Especial deve ter em consideração que se classificam comportamentos e não crianças". (FONSECA, 1995, p. 26)

Se fosse possível definir ou classificar comportamentos humanos com caráter exclusivamente diagnóstico e/ou didático-pedagógico sem prejuízo para o indivíduo, talvez não houvesse maiores dificuldades. O problema é que a clas-

sificação traz junto a si o impacto da rotulação na subjetividade do indivíduo e, conseqüentemente, na subjetividade da sociedade. O indivíduo passa a se ver e a ser visto a partir de um rótulo, perdendo-se de vista tudo o que se relacione ao seu referencial sociocultural, à riqueza de sua subjetividade, de seus valores, de sua individualidade, de sua particularidade, acabando por se tornar um excluído social por se diferenciar dos demais membros da sociedade.

Outro motivo pelo qual aquelas denominações não foram utilizadas refere-se ao fato delas não serem suficientes para expressar toda a amplitude do alunado da Educação Especial. Com a nova denominação "necessidades educacionais especiais", pretende-se abarcar um grupo maior de características comportamentais, antes já consideradas como necessidades educacionais especiais, como o transtorno do déficit de atenção por hiperatividade e/ou impulsividade, os diferentes quadros neuróticos-psicóticos, como os diferentes tipos de autismo, e, principalmente, os quadros de dificuldade de aprendizagem como a dislexia, a disgrafia, a discalculia, que formam grandes grupos de fracasso escolar.

A utilização de denominações particulares do alunado da Educação Especial, regra geral, tem servido para marcar espaços teóricos, mas ao mesmo tempo de exclusão, pois sistematicamente os autores da área têm limitado o conceito de necessidades educacionais especiais a um de seus grupos, como o das deficiências. Este é um problema teórico-prático que reflete a formação fragmentada dos professores de Educação Especial.

Dessa maneira, há que se tomar cuidado para que não se continue a reproduzir o que se passa agora, que é a produção de conhecimento com uma pretensa intenção generalista, que, por trás, retrata a exclusão e a fragmentação da formação, por atribuir significado de deficiência à expressão necessidades educacionais especiais, que é muito mais ampla, por retratar a diversidade do alunado da Educação Especial.

Educação Especial na escola

Outro aspecto a ser abordado é que a Educação Especial é oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Esta afirmação parece óbvia, mas em Educação Especial não era assim que acontecia. Desde a Constituição de 1988, ficou estabelecido que o Estado tinha dever com a Educação mediante a garantia de sete itens, entre estes ficou estabelecido que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deveria ser, preferencialmente, na rede regular de ensino (CF, art. 8.º, III). Quando da promulgação da Lei 9.394/96, constatou-se que o legislador aperfeiçoou este artigo, atualizando-o aos termos da década de 1990, confirmando o dever do Estado com relação à oferta da educação pública, garantindo o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (Lei 9.394/96, título III, art. 4.º, III).

Durante muitos anos, o que havia de aprendizado escolar para alunos com necessidades educacionais especiais era muito particular. Os alunos cegos e surdos, regra geral, eram encaminhados para escolas especializadas em alunos com

este tipo de deficiência, nenhum constrangimento social era criado se por acaso alguma família procurasse uma escola regular de ensino para matricular seu filho cego e/ou surdo e fosse orientada a procurar uma escola especializada.

O mesmo acontecia com os alunos com deficiência mental, que até poderiam ser matriculados em classe especial de uma escola pública, mas o seu destino era sempre o abandono e a descrença em suas capacidades de aprendizagem. Os seus professores eram, quase sempre, os já próximos de se aposentarem, que ficavam ali "distraindo" alunos que, aparentemente, não tinham muita necessidade de estimulação, "pois não eram capazes de aprender".

Outra situação comum era a de serem matriculados em "Apaes" e "Pestallozzis" para atendimentos clínicos, em oficinas e na escolaridade. A diferença é que a escolaridade, nestas instituições, também era tratada de modo secundário, o que acarretou, a não-escolarização, a não-terminalidade e a não-certificação escolar.

Os autistas são crianças que não se relacionam e, em sua maioria, não estavam na escola, estavam internados em hospitais psiquiátricos ou em escolas especiais em total isolamento social. Os deficientes físicos, excepcionalmente, eram matriculados em escolas regulares desde que houvesse acesso físico para o seu deslocamento. Os superdotados sempre estiveram matriculados em escolas regulares e recebiam apelidos de "CDF", "nerds", e outros. A escola nunca atuou para diminuir os efeitos destes estereótipos.

Com a introdução do Construtivismo de Emília Ferrero no Brasil, a partir da década de 1980, muitas experiências escolares foram desenvolvidas em alunos com deficiência mental e surdos, regra geral os que mais demonstravam dificuldades em ler e escrever corretamente a língua portuguesa. Estudos realizados com deficientes mentais por Ferreira (1992), Moussatché (1997), Mantoan (1988; 2003), entre outros, foram largamente divulgados nos anos 1980 e 1990, assim como estudos com surdos foram realizados por Couto (1985), Fernandes (1990), entre outros, e deram um grande impulso na produção de conhecimentos, assim como foram responsáveis pelo rompimento de barreiras teóricas importantes para a aprendizagem destes e sobre estes sujeitos.

Até a promulgação da Lei 9.394/96, mesmo tendo a Constituição Brasileira (1988) estabelecido que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deveria ser preferencialmente na rede regular de ensino, ou seja, a escola deve ser o ambiente em que esses alunos devem ser escolarizados, isso não estava assegurado, pois as instituições especializadas não tinham uma organização que se assemelhasse à estrutura organizacional das escolas regulares.

Somente após a promulgação da Lei 9.394/96 é que instituições como a Apae se preocuparam em transformar seus regulamentos e práticas institucionais, a fim de se adequarem à nova legislação. A Federação Nacional das Apaes criou o projeto Apae Educadora[1], que tem como proposta a sistematização de ações pedagógicas e estratégicas que possibilitem o desenvolvimento integral e facilitem a inclusão gradativa, contínua e planejada de alunos com necessidades educacionais especiais, priorizando, assim, um processo escolar que se inicia no período da Educação Infantil, que estimula o desenvolvimento humano desde os primeiros meses de vida.

1 Caso você tenha possibilidade, entre no site <www.apaemc.org.br/apeduc.htm>.

O que se pode concluir desse aspecto é que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trouxe a nós, educadores, a evidência da fragilidade de nossa formação, pois temos tido algumas dificuldades em aceitar, por diferentes motivos, a matrícula e a permanência destes alunos em nossas escolas comuns, públicas ou particulares.

No que tange ao conceito de Educação Especial, afirmando ser este tipo de educação uma modalidade de educação escolar. Com esta afirmação, reafirma-se que lugar de aprender é na escola. Este lugar privilegiado da sociedade que conta com profissionais formados para ensinar, que tem e transmite cultura, que ocupa lugar central nas sociedades modernas.

A escola tem se mostrado uma instituição social ímpar no projeto de modernidade. Embora não sendo única, ela tem ocupado posição central na sociedade, assumindo uma centralidade que a tem levado, não ao exercício de funções subordinadas em relação a outras instituições, mas ao exercício de manter relações de reciprocidade com as outras instituições sociais, participando da formação dos novos valores da sociedade. A partir de uma cultura que é muito própria de cada unidade escolar, a escola tem sido responsável por contribuir para a criação de outro tipo de homem. Um homem novo para uma sociedade moderna. Uma sociedade em que a passagem pela escola torna-se uma das marcas de todo e qualquer indivíduo, acabando por tornar-se parte constituinte de sua identidade.

Educação Especial como modalidade de educação escolar significa um tipo de educação que se dá na escola. Pode parecer banal falar isso, mas é preciso relembrar que antes da Lei 9.394/96 não existia este tipo de atendimento.

Educação Especial como modalidade de educação escolar

Educação Especial, como "modalidade de educação escolar, é considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento" (BRASIL/SEESP/MEC, 1996). Este conjunto pode facilitar não só aos alunos identificados com necessidades educacionais especiais, mas a todos os alunos que se sentirem favorecidos por "currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicas para atender às suas necessidades" (LDB 9.394/96, art. 59, I), assim como métodos, técnicas e recursos desenvolvidos com a finalidade de favorecer o acesso ao conhecimento.

A Educação Especial como "modalidade de educação escolar perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior" (BRASIL/SEESP/MEC, 1996). Isso significa que tanto os alunos da Educação Infantil como os alunos universitários têm direito ao que assegura a legislação atual. Por exemplo, se uma criança da Educação Infantil tem direito aos currículos adaptados a fim de que ela acesse as aprendizagens ao nível de seu desenvolvimento, alunos universitários com dificuldades na escrita, com histórico

de dislexia ou com paralisia cerebral, passam a ter direito ao uso de computador pessoal para fins de trabalho e avaliação escolar, sem o qual não conseguirão superar as barreiras da língua escrita na academia.

Se por um lado esta possibilidade pode soar estranha, pois os outros alunos não teriam esta possibilidade, permitir o uso de computadores pessoais do tipo *laptop* seria a forma de garantir a integração escolar e social do aluno com necessidades educacionais especiais no meio universitário, certamente, prejudicado pela defasagem incomum identificada.

Um trabalho de inclusão levado às últimas conseqüências não deixaria apenas os alunos com necessidades educacionais especiais fazerem uso de seus computadores pessoais, mas possibilitaria que todos os alunos tivessem a mesma oportunidade, favorecendo a igualdade de direitos. Com certeza, este seria um ensino voltado para o sucesso, para a construção da cidadania e muito menos voltado para a competição que tanto marca a sociedade da exclusão.

A Educação Inclusiva se caracteriza como uma política de justiça social que alcança alunos com necessidades educacionais especiais, tomando-se aqui o conceito mais amplo, que é o da *Declaração de Salamanca* (BRASIL, 1994a, p. 17-18).

> O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas[2], crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizados.

Os movimentos de Educação Inclusiva

No conjunto das ações desenvolvidas e que têm como conseqüência a Educação Inclusiva, pode-se constatar dois movimentos nascidos historicamente de maneiras distintas. A Educação Inclusiva, que vem sendo divulgada por meio da Educação Especial, teve sua origem nos Estados Unidos, quando da Lei Pública 94.142, de 1975, resultado dos movimentos sociais de pais de alunos com deficiência que reivindicavam acesso de seus filhos com necessidades educacionais especiais às escolas de qualidade. (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Enquanto este movimento crescia na América do Norte, ao mesmo tempo, o movimento que reconhecia a diversidade e o multiculturalismo como essências humanas começou a tomar forma e ganhar força na Europa em decorrência das mudanças geopolíticas ocorridas nos últimos 40 anos do século XX. Uma das conseqüências deste último movimento foi em 1990, o "Congresso de Educação para Todos", em Jontiem, na Tailândia, que tinha como propósito "a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental tornarem-se objetivos e compromissos oficiais do poder público, perante a comunidade internacional". (BRASIL, 2000, p. 2). Nascia um movimento de inclusão mundial.

2 Observa-se que o texto original, em espanhol, emprega a expressão sobredotados, que quer dizer superdotados.

Desse compromisso, foi natural que profissionais se mobilizassem a fim de promover o objetivo da educação para todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da Educação Inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais. (BRASIL, 1994a, p. 5).

Então, contando com a presença de 92 representantes governamentais e 25 de organizações internacionais, realizou-se em 1994, na cidade de Barcelona, Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Suas conclusões foram registradas na *Declaração de Salamanca* e Enquadramento da Ação, na área das necessidades educativas especiais que definiram novas concepções de necessidades educacionais especiais, e as diretrizes para a ação a nível nacional: política e organização, fatores escolares, recrutamento e treino do pessoal docente, serviços externos de apoio, áreas prioritárias, perspectivas comunitárias, recursos necessários, e as diretrizes de ação a nível regional e internacional. (BRASIL, 1994a, p. 15).

No Brasil, existem muitas controvérsias quanto à lógica de implantação da Educação Inclusiva nas escolas de ensino público e particular. Uma diversidade social contraditória que tem evidenciado desinformação, preconceitos e a produção de novos tipos de exclusão. Na verdade, o que a nova legislação brasileira propõe é uma Educação Especial com ênfase na inclusão, dando margem para que os sujeitos com necessidades educacionais especiais possam escolher entre serem encaminhados à escola regular ou às instituições especializadas, agora com a oferta de escolarização, conforme suas necessidades e desejo.

A Educação Inclusiva é uma prática inovadora que está enfatizando a qualidade de ensino para todos os alunos, exigindo que a escola se modernize e que os professores aperfeiçoem suas práticas pedagógicas. É um novo paradigma que desafia o cotidiano escolar brasileiro. São barreiras a serem superadas por todos: profissionais da educação, comunidade, pais e alunos. Precisamos aprender mais sobre a diversidade humana, a fim de compreender os modos diferenciados de cada ser humano ser, sentir, agir e pensar.

TEXTO COMPLEMENTAR

Quem somos nós?

(CALVINO, 1993)

Quem somos nós, quem é cada um de nós,
Senão uma combinatória de experiências,

De informações, de leituras, de imaginações?
Cada vida é uma enciclopédia,
Uma amostragem de estilos, onde tudo
Pode ser continuamente remexido
E reordenado de todas as maneiras possíveis.

ATIVIDADES

1. Existe em sua cidade a discussão sobre a inclusão no ensino regular de crianças portadoras de necessidades especiais de aprendizagem? Comente com seus colegas e depois registre as conclusões.

2. Anote os questionamentos que esta aula lhe trouxe e converse com seus colegas sobre eles.

DICA DE ESTUDO

Acesse o site <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> e conheça mais sobre a *Declaração de Salamanca*. Esse documento define os objetivos da educação inclusiva, é utilizado como referencial na maioria dos trabalhos apresentados nesta aula e deve ser lido e estudado.

Inclusão escolar: dissonâncias entre teoria e prática

Ida Beatriz Costa Velho Mazzilo*

A relevância do tema inclusão escolar não se limita apenas à população dos portadores de necessidades educacionais especiais. A inclusão educacional não é somente um fator que envolve essas pessoas, mas, também, as famílias, os professores e a comunidade, na medida em que visa construir uma sociedade mais justa e conseqüentemente mais humana.

A convivência com a comunidade como um todo visa ampliar as oportunidades de trocas sociais, permitindo uma visão bem mais nítida do mundo. Quanto mais cedo for dada a oportunidade de familiaridade com grupos diferentes, melhores e mais rápidos serão feitos os processos de integração. Dessa maneira, o sentimento de mútua ajuda far-se-á quase que naturalmente e num tempo surpreendentemente mais rápido, fazendo do ambiente escolar o principal veículo para o surgimento do verdadeiro espírito de solidariedade, da socialização e dos alicerces dos princípios de cidadania. Como todo ser humano, a possibilidade de acesso ao conhecimento da cultura universal contribuirá para que suas habilidades e aptidões sejam desenvolvidas.

O princípio da inclusão é um processo educacional que busca atender a criança portadora de deficiência na escola ou na classe de ensino regular. Para que isso aconteça, é fundamental o suporte dos serviços da área de Educação Especial por meio de seus profissionais. A inclusão é um processo inacabado que ainda precisa ser freqüentemente revisado.

Na certeza de que a pesquisa empírica de cunho qualitativo é um instrumento valioso para esta revisão, resolvemos analisar algumas falas de professores, já que eles expõem opiniões sobre este modelo que nos direciona a uma educação que "deve ou deveria" valorizar a diversidade das manifestações humanas.

A importância da inclusão educacional e seu modelo de atendimento

Entre os diversos motivos relevantes da inclusão educacional da pessoa portadora de deficiência, destacam-se os princípios de justiça e igualdade, considerando que todos têm direito à oportunidade de acesso à educação, nas mesmas condições. A observância deste preceito proporcionará, aos deficientes físicos, uma participação social integrada aos demais membros de sua comunidade.

* Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Técnica em assuntos educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A Educação Inclusiva tem sua história influenciada por dois marcos importantes. O primeiro se deu em março de 1990, quando foi realizada em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, com a proposta da CEPAL/UNESCO: educação e conhecimento, em que o objetivo foi examinar o encaminhamento e enfrentamento da exclusão escolar. O segundo, se deu no ano de 1994, na ocasião em que foi realizada uma conferência na Espanha, em Salamanca, em que foi elaborada a Declaração de Salamanca, sobre as necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Tal documento enfatiza, entre outras questões, o desenvolvimento de uma orientação escolar inclusiva.

Além de contribuir para a socialização de alunos portadores de necessidades educacionais especiais, a Educação Inclusiva favorece a um melhor desenvolvimento físico e psíquico dos mesmos, beneficiando também os demais alunos que aprendem a adquirir atitudes de respeito e compreensão pelas diferenças. Todos os alunos saem ganhando ao receber uma metodologia de ensino individualizada e ao dispor de mais recursos. Na Educação Inclusiva serão também obedecidos os princípios de igualdade de viver socialmente com direitos, privilégios e deveres iguais; participação ativa na interação social e observância de direitos e deveres instituídos pela sociedade. É exigida uma maior competência profissional, projetos educacionais bem elaborados, currículos adaptados às necessidades dos alunos, surgindo, conseqüentemente, uma gama maior de possibilidades de recursos educacionais. Isto significa que há necessidade dos governos manterem seus profissionais atualizados, para que se tornem capazes de desempenhar um papel fundamental na aprendizagem de seus alunos.

Este novo paradigma educacional procura fazer com que todos os alunos portadores de deficiência, independentemente do comprometimento, tenham acesso à educação de qualidade, prioritariamente, na rede regular de ensino, procurando a melhor forma de desenvolver suas capacidades.

Norteiam a Educação Inclusiva os seguintes objetivos:

- atender portadores de deficiências em escolas próximas de suas residências;
- ampliar o acesso desses alunos nas classes comuns;
- fornecer capacitação aos professores propiciando um atendimento de qualidade;
- favorecer uma aprendizagem na qual as crianças possam adquirir conhecimentos juntas, porém, tendo objetivos e processos diferentes;
- desenvolver no professor a capacidade de usar formas criativas com alunos portadores de deficiências, a fim de que a aprendizagem se concretize.

O modelo da inclusão procura romper com crenças cristalizadas pelo paradigma que o antecedeu: o da integração, baseado em um modelo médico, onde a deficiência deveria ser superada para que o aluno chegasse o mais perto possível do parâmetro normal, vendo os distúrbios e as dificuldades como disfunções, anomalias e patologias. Este tipo de visão tinha preceitos que segregaram as diferenças, norteando-se pelo princípio da normalização, que privilegiava aqueles alunos

que estivessem mais preparados para inserir-se no ensino regular, ou seja, a tese defendida era a que quanto mais próximo da normalidade, mais o aluno estaria em condições de freqüentar o ensino regular.

Portanto, a inclusão busca derrubar este tipo de visão, defendendo a idéia de que o ensino se constrói na pluralidade e na certeza de que os alunos não são, em qualquer circunstância, capazes de construir sozinhos seu conhecimento de mundo. O processo de aprendizagem se funde na interação, a partir da qual desenvolve uma forma humana e significativa de perceber o meio.

De acordo com uma pesquisa realizada em escolas que receberam alunos com paralisia cerebral, constatou-se que apesar do processo de inclusão se encontrar presente na escola, ainda existem profissionais que não acreditam neste processo, por motivos diferentes, preferindo, muitas vezes, não se comprometer com o trabalho de inclusão, até porque acreditam que o atendimento, em separado, é o melhor caminho, mantendo-se a visão de ensino segregado.

Realidade da inclusão

Apesar de garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, a filosofia da inclusão não se consolidou na forma desejada. É preciso, antes de qualquer ponto, que os professores se adaptem a este novo processo, entendendo que há necessidade de um novo olhar para os portadores de necessidades educacionais especiais. É importante que sejam revistos os conceitos e preconceitos existentes, para que seja possível a elaboração de um trabalho educativo de qualidade.

Com esta perspectiva, fomos ouvir os profissionais de três escolas municipais do Rio de Janeiro, localizadas num bairro da zona norte da cidade, que receberam alunos com paralisia cerebral.

Professores acham que não há problemas na inclusão

Para muitos professores, a inclusão é vista como uma prática positiva, tanto para o aluno portador de paralisia cerebral, quanto para os outros alunos. Esses professores nos relataram que não existe nenhuma interferência negativa desse aluno no desenrolar de suas aulas. Logo abaixo, destacam-se duas falas, de professores diferentes, que se referem à solidariedade e à aceitação da turma com esse aluno.

"Não, não acho que interfira não, porque os alunos, eles são muito solidários com este tipo de aluno. Os colegas mesmos, procuram ajudar muito. Não interfere não de maneira nenhuma".

"Não interfere em nada, nada. Pelo contrário, ele faz parte da turma. Eles são extremamente bem aceitos e a turma brinca muito com eles e eles respondem, interagem numa boa".

A solidariedade e a aceitação são valores importantes na relação humana. É importante que a escola incentive esse sentimento solidário, pois, dessa forma, estará contribuindo para uma sociedade melhor, com igualdade e justiça para todos. A presença do aluno portador de paralisia cerebral favorece a oportunidade de gerar, em sala de aula, este tipo de postura diante da vida.

No entanto, ainda há muitos professores que dizem existir problemas na inclusão destes alunos, enfatizando-se dois tipos de problemas: os estruturais e os causados pelas peculiaridades dos alunos. Verificamos, também, que todos os entrevistados nunca haviam trabalhado nenhum tema referente a pessoas portadoras de deficiência em sala de aula, evidenciando-se, com isso, a falta de naturalidade para tratar a questão. Este é um fato que deve nos preocupar, na medida em que causa prejuízo não só à inclusão, mas no que não é falado e fica no domínio do juízo consensual.

A grande questão que a análise do material coletado nos trouxe, diz respeito à falta de entendimento do processo de inclusão e do desconhecimento de práticas que atendam a este novo paradigma educacional.

Problemas estruturais

A impressão que nos foi dada diante das falas relativas aos problemas estruturais é que as mesmas têm sido incorporadas mais como justificativa para o não fazer e não se empenhar na busca da excelência do processo de inclusão escolar desses alunos, do que propriamente um problema a ser resolvido. Uma das falas aponta a duração do tempo de aula como curta para dar um bom atendimento a esses alunos:

"Sinceramente não, porque a gente não tem tempo, 40 minutos na sala, mal dá para você dar aula, quanto mais para ter este atendimento individualizado".

É verdade que 40 minutos de aula é tempo insuficiente para se conhecer uma turma, no entanto, ao receber um grupo de crianças, com o qual vai trabalhar, o professor necessita conhecê-los. Uma outra questão é quanto ao aproveitamento deste tempo, se há na classe uma criança que necessita de um prazo maior para a execução de sua tarefa, é inegável que o planejamento de seu trabalho necessita dar conta deste aluno, dentro do limite estabelecido como tempo de aula. Algumas simples adaptações podem ser implementadas para agilizar processos nos quais esses alunos teriam dificuldades. O uso de papel carbono e uma folha à parte em um caderno de outro aluno, tirar fotocópia deste caderno, o uso de gravador e a preparação pelo professor de textos explicativos são procedimentos simples que podem facilitar a vida escolar deste educando, diminuindo a preocupação do professor com as necessidades especiais dos alunos portadores de paralisia cerebral durante as aulas. Isso irá minimizar o tempo gasto com cópias ou anotações realizadas tanto pelo aluno com dificuldades motoras, quanto as feitas pelo professor no intuito de auxiliar este aluno.

O tamanho das turmas foi outro problema apontado pelos professores. "Com as turmas grandes como a gente tem, eu acho complicado sim, eu acho complicado".

Realmente, quando a turma é numerosa, o trabalho docente fica comprometido em qualquer situação regular e, mais ainda, com alunos incluídos. Mas esse

problema não afeta somente os alunos portadores de paralisia cerebral; ele afeta todos aqueles que venham a possuir alguma dificuldade que exija uma atenção maior do professor. Por isso, reforçamos o que já foi dito: a importância fundamental de se conhecer o grupo com o qual se vai trabalhar.

O modelo da inclusão convida os professores a terem um olhar para cada aluno, para poderem conceder direitos iguais a todos, como nos lembra Stainback e Stainback (1999, p. 29):

> se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valor igual e direitos iguais, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiências as oportunidades e as habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo.

O processo de mudanças operacionais nas escolas só irá ocorrer na medida em que essas instituições reconheçam sua responsabilidade com todos os alunos, evitando haver preferências ou discriminações, dando ao professor melhores condições de trabalho e uma remuneração que evite a necessidade de se trabalhar em mais de uma escola. Aliás, tivemos este fato comentado por um dos professores entrevistados:

> eu tenho seis turmas nesta escola, não trabalho só aqui, mal tenho condição. Isto é muito bonito, mas, se tivesse condição para trabalhar com um grupo de pessoas. Aí com certeza, quem me conhece, saberia que eu ia buscar todos os recursos possíveis e imaginários para ajudar.

Estamos solidários com este professor que nos aponta as condições inóspitas de seu dia-a-dia profissional. Porém, a busca de informação está relacionada com o interesse; logo, a falta de tempo pode atrapalhar, mas não é impeditiva para se buscar conhecimentos, visto que será ele o alimentador de nossa prática. O professor precisa estar ligado a novas idéias, novas descobertas, novas situações, tanto internas quanto externas à escola em que leciona. A falta de tempo não pode ser uma justificativa para uma inércia intelectual, sustentada pela idéia de que se ele tivesse condições seria diferente.

Problemas causados pelas peculiaridades dos alunos

Algumas falas apresentadas sinalizam para a existência de problemas relacionados às peculiaridades desses alunos, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento do trabalho programado. Vejamos:

> Claro, interfere. Ele, praticamente, dificulta a dinâmica, ele cessa, a gente não pode aplicar a dinâmica, tem que fazer uma derivação. A gente tem que fazer uma improvisação. Mas nunca é boa esta improvisação, porque o próprio meio, os próprios alunos, que não são portadores de deficiência, discriminam.

> Interfere no momento em que você tem que diminuir o número de trabalhos de grupo, porque quando você está dando aula normal no quadro, giz, livros didáticos a acompanhante consegue passar a aula para o aluno, mas quando o trabalho é um trabalho de criação de grupo, quer dizer não é este aluno que está criando nada. Ele simplesmente está sentado, dentro de um grupo, mas não está tendo possibilidade de criar, porque se for criar quem vai criar será o seu acompanhante.

As falas apresentam conceitos preconceituosos que não justificam a interferência desses alunos na turma. Primeiramente, adequar uma dinâmica à turma é sempre necessário, considerando-se a própria composição do grupo de alunos, independentemente de se ter ou não alunos portadores de necessidades educacionais especiais; em segundo lugar, não expressar-se convencionalmente não significa impossibilidade de criação. O que ambas as falas indicam é a visão tradicional de comportamento humano.

Reconhecer dificuldades é salutar, porque nos propicia a busca de alternativas que visam superá-las. Mostrar aos demais alunos que existem outras formas de comunicação é estabelecer um clima de respeito às individualidades e caminhar rumo à inclusão.

Argumentos a favor ou não da inclusão

Durante as entrevistas também surgiram posicionamentos quanto à crença no paradigma da inclusão, nas quais uns destacaram argumentos a favor e outros se mostraram reticentes. Começaremos pelas falas que indicam argumentos favoráveis à inclusão e depois passaremos a análise daquelas desfavoráveis à mesma.

"Na socialização, na hora em que ele faz amigos, onde o colega vê que existe outra pessoa diferente e que é tão importante quanto ele".

"Eu acho muito importante em termos de socialização, em termos do se sentir: eu sou diferente, mas posso ser igual..."

"Eu acho que ele fica superfeliz, porque ele participa da mesma forma que os outros, ele tem amizades, ele tem uma vida normal igual aos outros alunos".

"Eu acho importante, pois permite a uma criança destas, que antigamente ficava isolada, ter um maior contato com outras crianças, crianças que não são como ela, que não têm a deficiência que ela tem".

Estas falas mostram total falta de conhecimento sobre os princípios da inclusão e os procedimentos a serem adotados para sua implementação. Estes depoimentos, recheados de forte preconceito, visualizam a possibilidade de existência de uma homogeneidade, esquecendo-se que uma sociedade é marcada por diversidades étnicas, culturais e sociais. Ancorados nesta visão, falam de triagem – seleção de iguais e criticam a inclusão, culpabilizando a escola por receber todos que a procuram, passando a idéia de que a heterogeneidade é a grande vilã do fracasso escolar. A força de seu argumento vem por meio da utilização de termos pejorativos, como aleijado para indicar crianças com deficiências físicas, culpando-os pelo insucesso na escola, esquecendo-se de que o grave problema se encontra nas práticas pedagógicas adotadas.

Um último argumento que acreditamos ser urgente o seu repensar, se encontra no conteúdo do próximo depoimento: "Ainda não, acho que ainda não tem este comprometimento não. Por mais apoio que temos das pessoas da Coordenadoria, que vem e orientam a gente, é muito pouco".

Podemos observar aqui que a falta de apoio ao professor acarreta pouca crença na implementação da inclusão, ficando estes educadores dependentes do trabalho do professor itinerante.

Para que se realize a inclusão escolar efetiva destes alunos é necessário que haja troca de informações entre a família do aluno, a escola e a comunidade, como nos propõe Carvalho (1998, p. 193):

> a operacionalidade da inclusão de qualquer aluno no espaço escolar deve resultar de relações dialógicas envolvendo família, escola e comunidade, de modo que cada escola ressignifique as diferenças individuais, bem como reexamine sua prática pedagógica.

Acreditamos que, por meio de um diálogo mais efetivo de todos aqueles que fazem parte da rotina deste aluno, dentro e fora da escola, e inclusive com o próprio aluno, pois ninguém melhor do que ele para saber do que necessita, é que iremos construir uma escola inclusiva e democrática.

As demais falas são lamentáveis, se comparadas aos objetivos que fundamentam a *Declaração de Salamanca* e que ganhou destaque justamente por se constituir em um avanço considerável, sendo capaz de indicar aos governos as metas de trabalho, que devem dar um amplo nível de prioridade política e financeira a fim de aprimorar seus sistemas educacionais com objetivo de incluir todas as crianças sem excluir nenhuma diferença ou dificuldades individuais.

Reconhecemos que já existem várias instituições de ensino superior que oferecem formação de professores com enfoque na Educação Inclusiva, tanto nos cursos de graduação quanto nos cursos de pós-graduação. Porém é de fundamental importância que haja trabalho de capacitação para os professores que já estão na rede regular de ensino, vivenciando ou prestes a vivenciar a experiência de ter um aluno portador de necessidades educacionais especiais inserido em sua classe.

Concluindo

Não se pode perder de vista que estamos inseridos em uma lógica de modelo econômico – neoliberal – que surgiu como uma forma de reestruturação do capitalismo, tornando-se cada vez mais difícil a manutenção do Estado de Bem-Estar Social. Instalou-se uma política de mercado, na qual o Estado Mínimo se caracteriza pela intervenção do Estado, de acordo, apenas, com o interesse daqueles que têm o domínio do capital. Assim, as políticas sociais têm se subordinado à lógica do mercado.

Este modelo econômico vem dificultando mais ainda às pessoas portadoras de deficiência e às demais minorias, o acesso aos direitos de igualdades de condições. Se fôssemos nos guiar pela lógica intrínseca deste modelo político, não haveria motivos para investir na educação de uma pessoa, que é tida, muitas vezes, como improdutiva. Assim, tal lógica é estimuladora da propagação de um estigma para com esta pessoa e revela um imaginário social carregado de preconceitos.

A falta dessa urgência em se realizar uma inclusão de qualidade, dando ênfase a uma eficaz capacitação, baseada nas afirmações das potencialidades, que variam de acordo com as peculiaridades de cada aluno, mas que certamente todos as possuem, pode nos levar a compactuar com a lógica neoliberalista. Esse modelo político-econômico pode nos levar a uma descrença ideológica ou a uma total falta de ideologia.

Neste sentido, se não houver empenho em fazer valer os preceitos que nortearam a *Declaração de Salamanca*, estaremos deixando que, como vimos neste trabalho, os depoimentos contra o processo de inclusão, quer por descrenças, quer por falta de conhecimento, interfiram nas ações profissionais, impedindo um direito que no passado ou era negado ou eleito àqueles que estivessem o mais perto possível da norma, mas, principalmente, no próprio destino destes alunos que já estão incluídos em escolas de ensino regular.

Cabe-nos registrar a nítida dicotomia entre teoria e prática, contida nas falas dos profissionais que deram seus depoimentos sobre o processo de inclusão, considerando que estas turmas já contam com a presença de alunos portadores de necessidades educacionais especiais. E, por suposto, esta divisão tão demarcada apresenta conseqüências expressivas no processo de inclusão, apontando para o fato de que não é realizado de maneira minimamente articulada, nem segue uma orientação mais uniforme. Ele se faz (ou deixa de ser feito) de acordo com a percepção de cada professor a respeito de seu aluno.

Este desequilíbrio entre teoria e prática nos leva a crer que para a efetivação de uma mudança de consciência dos profissionais será preciso validar todo este constructo teórico por meio de uma inclusão eficaz. Fica evidente que o processo de formação dos profissionais de ensino precisa urgentemente ser avaliado, bem como capacitar aqueles que já se encontram na força de trabalho é tarefa de ontem!

Finalizando, urge uma discussão séria quanto aos princípios norteadores da Educação Inclusiva, bem como a implementação de políticas que visem ultrapassar o ceticismo que tomou conta da educação nos últimos anos.

TEXTO COMPLEMENTAR

O compromisso do profissional com a sociedade

(FREIRE, 1991)

A questão do compromisso do profissional com a sociedade nos coloca alguns pontos que devem ser analisados. Algumas reflexões das quais não podemos fugir, necessárias para o esclarecimento do tema.

Em primeiro lugar, a expressão "o compromisso do profissional com a sociedade" nos apresenta o conceito do compromisso definido pelo complemento "do profissional", ao qual segue o termo "com a sociedade". Somente a presença do complemento na frase indica que não se trata do

compromisso de qualquer um, mas do profissional. A expressão final, por sua vez, define o pólo para o qual o compromisso se orienta e no qual o ato comprometido só aparentemente terminaria, pois na verdade não termina, como trataremos de ver mais adiante.

As palavras que constituem a frase a ser analisada não estão ali simplesmente jogadas, postas arbitrariamente. Diríamos que se encontram, inclusive, "comprometidas" entre si e implicam na estrutura de suas relações, uma determinada posição, a de quem as expressou.

O compromisso seria uma palavra oca, uma abstração, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem o assume. Se não se desse no plano do concreto. (...)

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir.

É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar.

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissoluvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem "distanciar-se" para admirá-la e, assim, transformá-la, faz dele um ser "fora" do tempo ou "sob" o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu. O tempo para tal ser "seria" um perpétuo presente, um eterno hoje.

"A-histórico", um ser como este não pode comprometer-se; em lugar de relacionar-se com o mundo, o ser imerso nele somente está em contato com ele. Seus contatos não chegam a transformar o mundo, pois deles não resultam produtos significativos, capazes de (inclusive, voltando-se sobre ele) marcá-los.

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de "distanciar-se" dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. (...)

ATIVIDADES

1. Levante os conceitos embutidos nas falas dos professores que fizeram parte da pesquisa, a favor do processo de inclusão, e discuta com seus colegas.

2. Você já teve a oportunidade de trabalhar com um aluno portador de paralisia cerebral? Conte para seu grupo sua experiência. Depois registre-a.

DICA DE ESTUDO

Para completarmos nossos estudos sobre a educação inclusiva, sugerimos uma visita ao site <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a5.htm>, onde será encontrado um texto importante para esta discussão: *Educação Inclusiva & Educação Especial: propostas que se complementam no conhecimento da escola aberta*.

Necessidades educativas especiais: ainda um dilema para o professor?

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira*

Nesta aula vamos conversar sobre as necessidades educativas especiais (NEE) e suas características.

Todos nós, professores, sabemos da perplexidade e da preocupação que sentimos ao lidar, na sala de aula, com a diversidade de características de comportamento e de aprendizagem. Em relação aos que aprendem no ritmo que é esperado, e que se comportam de acordo com as expectativas, não há problema. Existem alunos, no entanto, que não apresentam o rendimento escolar dos demais, ou que têm atitudes consideradas "anormais".

Sabemos, também, da dificuldade que temos – até mesmo por deficiências na nossa formação – em atender a estes alunos, fazê-los aprender e promover a sua interação com o grupo.

Vendo esta situação pela ótica dos alunos, constatamos que todos nós gostamos de nos sentir "especiais" para alguém, no sentido de sermos únicos, queridos ou preferidos. É muito diferente, no entanto, de nos sentirmos diferentes, estranhos ou inferiores[1].

O que são as necessidades educativas especiais?

Existe uma polêmica quanto ao uso do termo "necessidades educativas". Alguns autores, como Mazzota (1999), propõem a substituição do termo destacado por *educacionais*. Este é mais adequado, segundo ele, dos pontos de vista semântico e psicológico, já que estes alunos têm necessidades educacionais como os demais, e não a necessidade de uma abordagem educativa de suplência ou de um tratamento de anormalidades, por serem diferentes dos demais alunos.

Independentemente de qualquer questão polêmica, o uso do termo *necessidades educativas especiais* erradicou o uso de determinadas expressões antes utilizadas – deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados, entre outras – deslocando o foco do aluno como responsável pela diversidade e direcionando-o para as respostas educacionais que eles demandam.

*Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora adjunta, coordenadora do Laboratório de Estudos da Aprendizagem Humana (LEAH) e do Curso de Pedagogia a distância da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua na área de Psicologia, com ênfase em Aprendizagem e Desempenho Acadêmicos.

1 Sobre isto vale citar o belo trabalho de Bauman (1999), que fala do processo de "estranhamento" criado pelas sociedades. Isto faz com que todos os que diferem da "norma" estabelecida sintam-se estranhos e sejam rejeitados, excluídos ou até mesmo banidos do convívio social pleno.

Atualmente, quando falamos de necessidades educativas especiais (NEE) incluímos neste conceito diversas categorias, inclusive a das altas habilidades (anteriormente chamadas de superdotação) e a dislexia[2].

Diante de tudo o que vimos até agora e conforme o que a legislação define, podemos incluir, no elenco das NEE, por exemplo, pessoas:

- com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas;
- com deficiência e bem dotadas;
- trabalhadoras ou que vivem nas ruas;
- de populações distantes ou nômades;
- componentes de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais;
- de grupos desfavorecidos ou marginalizados.

Observe o quadro a seguir. Ele explicita mais detalhadamente as necessidades educativas especiais, caracterizando-as.

Situações que definem NEE	Principais características
Deficiência mental	O funcionamento intelectual geral situa-se significativamente abaixo da média, comprometendo duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade para responder, de forma adequada, às demandas da sociedade.
Deficiência física sensorial visual	Há redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e, mesmo após a melhor correção ótica, manifesta-se como cegueira ou visão reduzida (subnormal).
Deficiência física sensorial auditiva	Há perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido e manifesta-se como surdez leve (moderada) ou como surdez severa (profunda).
Deficiência física motora	Constitui-se em uma variedade de condições que afetam as pessoas comprometendo-lhes a mobilidade, a coordenação motora geral ou a fala, em virtude de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou malformações congênitas ou adquiridas, amputados, poliomielite, entre outras.
Paralisia cerebral	Alterações significativas do tônus muscular.
Deficiência múltipla	Ocorre a associação, na mesmoa pessoa, de duas ou mais deficiências (mental/auditiva/física), com comprometimentos que determinam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade de adaptação.
Condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos	Englobam manifestações típicas de portadores de síndromes (como o autismo, por exemplo) e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos (como as psicoses), que acarretam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado.
Altas habilidades	Permitem ao indivíduo aprender com facilidade, dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes. Este grupo é formado por indivíduos que apresentam desempenho muito acima da média e uma potencialidade muito elevada em aspectos isolados ou combinados.

2 Esta foi assim definida por Fonseca (1985): "A dislexia compreende a dificuldade na aprendizagem da leitura, independentemente de instrução convencional, adequada inteligência e oportunidade sociocultural. Depende, portanto, fundamentalmente de dificuldades cognitivas que são freqüentemente de origem constitucional". (p. 210).

Podemos concluir, portanto, que alunos portadores de necessidades educativas especiais são aqueles que apresentam demandas no domínio das aprendizagens curriculares escolares e que são de alguma forma diferentes das dos demais alunos. Isso traz a necessidade de "adaptações curriculares" e de recursos pedagógicos específicos.

Conversando sobre as principais deficiências causadoras de necessidades educativas especiais

Como já vimos, são vários os tipos de deficiências e eles podem ocasionar maior ou menor grau de dificuldade para a aprendizagem e para a vida cotidiana. Isso também vai depender, é claro, de quanto a sociedade estará preparada para a convivência com os diversos tipos de diversidade.

Algumas deficiências são resultantes de malformação pré-natal (congênita), muitas são decorrentes do uso de drogas, fumo ou de determinados remédios durante a gravidez, ou de determinadas doenças maternas. Também fatores perinatais (durante partos traumáticos) e acidentes ocorridos no pós-parto podem acarretar tais deficiências.

É fundamental que o professor conheça estas deficiências e algumas alternativas para minimizar os seus efeitos sobre a aprendizagem dos alunos. Para isso vamos apresentar agora, de forma resumida, algumas deficiências que geram necessidades educativas especiais.

Deficiência física (DF)

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares[3] (p. 25), "considera-se deficiência física uma variedade de condições que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou de fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou ainda, de má-formações congênitas ou adquiridas".

Existem cinco categorias de deficiência física:

- monoplegia: paralisia em apenas um membro do corpo;
- hemiplegia: paralisia total das funções de um dos lados do corpo;
- paraplegia: paralisia da cintura para baixo, comprometendo as funções das pernas;
- tetraplegia: paralisia do pescoço para baixo, comprometendo as funções dos braços e das pernas;
- amputações: quando há falta total ou parcial de um ou mais membros do corpo.

3 Disponível em: <www.mec.gov.br/ seesp/adap.shtm>.

Outra forma de categorizar as deficiências físicas é:

- deficiência física motora: paraplegia, tetraplegia, hemiplegia, amputações, seqüela de pólio (paralisia infantil), deformações congênitas (talidomida) ou genéticas (distrofia muscular);
- deficiência física sensorial: deficiente visual (DV) e deficiente auditivo (DA).

Como a deficiência física altera a aparência física das pessoas, altera também a auto-estima. Para sanar este problema utiliza-se, com freqüência, a intervenção psicológica ou terapêutica.

As crianças com deficiências físicas podem apresentar dificuldades ou ausência de movimentos. Isso pode até mesmo impedir a ida à escola, criando a demanda de atendimento pedagógico especializado em casa, pelo professor itinerante. Geralmente, no entanto, essas crianças são capazes de freqüentar a escola e apresentam um rendimento compatível com as expectativas. Para que isso seja possível, é necessário que as escolas se adaptem para recebê-las e essa criança precisa ser encorajada a enfrentar os desafios impostos pela limitação física.

A escola inclusiva deverá adaptar-se para acolher os alunos com deficiência física. Para isso, a Secretaria de Educação Fundamental e a Secretaria de Educação Especial, por meio de uma ação conjunta, produziram um material didático-pedagógico, "Adaptações Curriculares", que faz parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e que sugere diversos recursos para alunos com deficiência física, ocorrendo, dessa forma, a verdadeira acessibilidade[4].

Deficiência visual (DV)

A deficiência visual abrange dois tipos de educandos:

- portadores de cegueira – redução da acuidade visual central, desde cegueira total (nenhuma percepção de luz) até acuidade visual menor que 20/400P (ou seja, 0,05) ou redução do campo visual ao limite inferior a 10% (em um ou em ambos os olhos);
- portadores de visão subnormal ou reduzida – acuidade visual central maior que 20/400P até 20/70P (ou seja, 0,3).

Muitas vezes, a identificação precoce da visão subnormal é tardia, o que dificulta o atendimento educacional adequado da criança. A detecção de uma deficiência visual precisa ser confirmada por exames oftalmológicos, realizados em hospitais, clínicas ou setores especializados.

Apresentamos, a seguir, alguns dos sintomas comuns desta deficiência, que podem ser percebidos pelo professor no cotidiano da escola.

- Irritação crônica dos olhos, pálpebras avermelhadas.
- Náuseas, visão enevoada ou dupla, após a leitura.
- Pestanejamento contínuo, principalmente durante a leitura.

4 O termo acessibilidade diz respeito não apenas à eliminação de barreiras arquitetônicas, mas também ao acesso à rede de informações, de comunicação e de acesso físico, equipamentos, programas adequados e apresentação da informação em modalidades alternativas como textos em Braille e gravados.

- Hábito de esfregar os olhos, franzir ou contrair o rosto ao fitar objetos distantes.
- Inquietação, irritabilidade ou nervosismo depois de um trabalho visual mais atento ou prolongado.
- Inclinação da cabeça para um lado, durante a leitura.
- Excesso de cautela ao andar e correr, tropeços sem causa aparente.
- Forte desatenção durante os trabalhos que necessitem de leitura a distância.
- Capacidade de leitura por período curto (em relação ao que se espera da faixa de idade).
- Ler segurando o texto muito perto ou muito distante do rosto, ou em posição incomum, ou ainda fechar ou tampar um dos olhos.

O atendimento às deficiências visuais depende de alguns fatores, como o tipo e o grau da deficiência, a idade em que o aluno fez o seu ingresso no sistema educacional, o nível ou a modalidade de ensino, a disponibilidade de recursos educativos da comunidade e a própria condição econômica, social ou cultural do educando.

É importante que o professor conheça, também, o sistema Braille[5] de leitura e escrita, que se constitui de pontos em alto-relevo combinados, para portadores de DV.

Deficiência auditiva (DA)

A deficiência auditiva significa uma perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da audição e pode manifestar-se como surdez leve/moderada (perda de até 70 decibéis) e surdez severa profunda (perda acima de 70 decibéis). Podemos dizer que a surdez consiste na perda, maior ou menor, da percepção normal dos sons. Existem vários tipos de portadores de deficiência auditiva, de acordo com os diferentes graus da perda da audição e do local do ouvido em que está o problema, mas a pessoa só é considerada deficiente auditiva se for diagnosticada perda nos dois ouvidos.

A redução ou perda total da audição pode ser provocada por causas como traumas mecânicos (perfuração por objetos introduzidos no ouvido, acidentes de trânsito, doenças etc.), pela exposição a barulho excessivo ou por doenças congênitas ou adquiridas.

Como causas adquiridas podemos citar: corpos estranhos, otites, tampões de cera, perfurações timpânicas, obstrução da trompa de Eustáquio, envelhecimento a partir de 50 anos, traumatismos, intoxicações (uréia, colesterol, ácido úrico etc.), doenças infecciosas (febre, sífilis, caxumba, sarampo), distúrbios glandulares, deficiência de vitamina D.

Da mesma forma que no estudo da DV, apresentaremos alguns sintomas comuns à deficiência auditiva e que podem ser verificados pelo professor.

- A criança demora a falar e as primeiras palavras aparecem tarde, por volta de três a quatro anos de idade.

5 O método foi criado por Louis Braille (1809-1852), professor francês cego. A escrita pode ser realizada com dois tipos de equipamentos: manualmente, com instrumentos chamados reglete e punção; ou com a máquina de datilografia especial para a linguagem Braille.

- Não atende ao ser chamada em voz normal.
- Apresenta excesso de comunicação gestual.
- Hábito de virar a cabeça para ouvir melhor.
- Apresentação de tom de voz extremamente alto ou baixo.
- Direção constante do olhar para os lábios de quem fala e não para os olhos.
- Troca ou omissão de fonemas na fala e na escrita.

Como dissemos no início, existem duas modalidades de surdez, que você vai ver a seguir.

- Surdez parcial:
  - portador de surdez leve – apresenta perda auditiva de até 40 decibéis e não percebe todos os fonemas da palavra da mesma forma. A voz fraca ou distante não é ouvida. Este aluno é comumente considerado desatento, porque solicita, freqüentemente a repetição daquilo que lhe falam. Esta perda auditiva não impede a aquisição normal da linguagem, mas poderá acarretar problemas na articulação das palavras ou dificuldade na leitura e/ou na escrita;
  - portador de surdez moderada – apresenta perda auditiva entre 40 e 60 decibéis, limites que se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessário que a voz tenha uma certa intensidade para que seja convenientemente percebida. O atraso na aquisição da linguagem e as alterações articulatórias provocam, em alguns casos, maiores problemas lingüísticos. Este aluno tem maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos; identifica as palavras mais significativas, mas tem dificuldade em compreender certos termos ou frases gramaticais mais complexas.
- Surdez severa:
  - portador de surdez severa – apresenta perda auditiva entre 70 e 90 decibéis. Este tipo de perda vai permitir que o aluno identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte. Pode chegar até os quatro ou cinco anos sem aprender a falar. A compreensão verbal vai depender, em grande parte, da aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações;
  - portador de surdez profunda – apresenta perda auditiva superior a 90 decibéis. A gravidade dessa perda é tal, que o indivíduo fica privado das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a linguagem oral. Um bebê que nasce surdo balbucia como um de audição normal, mas suas emissões começam a desaparecer à medida que não tem acesso à estimulação auditiva externa, fator de máxima importância para a aquisição da linguagem oral.

Na área da deficiência auditiva, as alternativas de atendimento estão intimamente relacionadas às condições individuais do educando. O grau da perda auditi-

va e do comprometimento lingüístico, a época em que ocorreu a surdez e a idade em que ele começou a ser atendido pela Educação Especial são fatores que irão determinar importantes diferenças em relação ao tipo de atendimento que deverá ser prescrito para o educando. Quanto maior for a perda auditiva, maiores serão os problemas lingüísticos e maior será o tempo em que o aluno precisará receber atendimento especializado.

Deverão ser adotadas diferentes formas de ensino e adaptações de acesso ao currículo, caracterizados pela utilização de linguagem e códigos aplicáveis, assegurando os recursos humanos para atendimento e os conteúdos que os educandos necessitam, para que não sejam excluídos do ensino regular. Um aluno com surdez moderada pode ser beneficiado com a utilização de próteses otofônicas[6].

Atenção, professor! Torna-se importante, para a sua formação profissional, o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras)[7], para trabalhar com alunos portadores de deficiência auditiva.

Deficiência mental (DM)

A Associação Americana de Deficiência Mental – AAMD diz que esta deficiência:

> caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho. (1994, p. 15).

Na deficiência mental, observa-se uma limitação da capacidade de aprendizagem do indivíduo e de suas habilidades relativas à vida diária.

- Inteligência prática – refere-se à habilidade de se manter e de se sustentar como uma pessoa independente, nas atividades ordinárias da vida diária. Inclui habilidades sensório-motoras, de autocuidado e segurança, de desempenho na comunidade e na vida acadêmica, de trabalho, de lazer e de autonomia.
- Inteligência social – refere-se à habilidade para compreender as expectativas sociais e o comportamento de outras pessoas e ao comportamento adequado em situações sociais.
- Inteligência conceitual – refere-se às capacidades fundamentais da inteligência, envolvendo suas dimensões abstratas.

As pessoas com deficiência mental apresentam diferentes níveis de comprometimento, porque não são afetadas da mesma forma. Assim, não se deve enquadrar essas pessoas em categorias que têm como referência apenas os comportamentos esperados para determinada faixa etária.

A compreensão e o atendimento da pessoa com deficiência mental exigem o estabelecimento de referenciais que levem em conta a interação entre as pessoas e todo tipo de apoio necessário para melhorar-lhes a capacidade funcional. Entre

6 Para que a pessoa com deficiência auditiva possa perceber os sons e desenvolver a função auditiva usa-se equipamentos de amplificação sonora individual, portátil, denominados de prótese otofônica ou aparelho amplificação sonora individual – AASI, composto de microfone, receptor, amplificador e molde de adaptação individual.

7 Língua Brasileira de Sinais, utilizada pelos portadores de deficiências auditivas, a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo.

estes referenciais incluem-se o conceito de comportamento adaptativo e o enfoque multidimensional na identificação e diagnóstico da deficiência mental. Isso é muito importante, pois é preciso considerar quatro dimensões: a função intelectual e as habilidades adaptativas, a função psicológico-emocional, as funções física e etiológica e o contexto ambiental.

É importante não esquecer que o nível de desenvolvimento a ser alcançado não depende apenas do grau de comprometimento, mas de outros fatores, como: a história de vida, o apoio da família e as oportunidades e experiências vivenciadas pela pessoa.

Deficiências múltiplas

Em alguns casos encontramos a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (física, visual, auditiva ou mental), com comprometimentos que causam atrasos no desenvolvimento, na aprendizagem e na capacidade administrativa. Isso gera necessidades educativas especiais de desenvolvimento de habilidades (ou competências) básicas de autonomia, social e de comunicação. Normalmente, estes alunos necessitam, depois de identificados e avaliados pela escola, de atendimento educacional específico adequado.

Paralisia cerebral

Trata-se de uma lesão de alguma parte do cérebro, ocorrida antes, durante ou após o parto, geralmente provocada pela falta de oxigenação das células cerebrais. Pode ser de três tipos: espasticidade, atetose e ataxia[8].

Por ser uma deficiência física bastante complexa, requer um atendimento à criança desde bebê. Esta criança deve, no entanto, como as demais, freqüentar a escola regular (esta deve oferecer condições adequadas e favorecedoras quanto à inclusão deste aluno).

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), o número de deficientes é superior a 16 milhões, assim distribuídos:

Tipo de Deficiência	OMS	IBGE	N.º Habitantes (milhões)
Mental	5%	1,24%	2,09
Física	2%	0,59%	0,99
Auditiva	1,5%	2,42%	4,08
Visual	0,5%	6,97%	11,77
Múltipla	1%	—	—
Motora	—	3,32%	5,6
Total	10%	14,5%	24,5

OMS, 1996.

Aqui encerramos esta aula. Esperamos que ela possa tê-los auxiliado a compreender melhor o conceito de necessidades educativas especiais, assim como a conhecer algumas das principais deficiências que as acarretam.

8 A espasticidade se caracteriza pela rigidez ou tensão muscular; a atetose, por movimentos involuntários; a ataxia, pela precariedade do equilíbrio.

A nossa expectativa não é torná-los peritos em diagnóstico, mas lembrá-los da importância do atendimento à diversidade e da prevenção, por meio de intervenções realizadas precocemente.

Desta forma, uma boa parcela das deficiências não será cristalizada no terrível espectro das dificuldades crônicas de aprendizagem, tão freqüentes nas nossas escolas. Este processo é o maior responsável pelo desencanto e pela frustração, que leva os alunos à evasão e à punição significada pela violência simbólica da exclusão.

TEXTO COMPLEMENTAR

Ensinando a turma toda - as diferenças na escola

(MANTOAN, 2008)

(...) ensinar a turma toda sem exclusões

Para ensinar a turma toda, parte-se da idéia de que as crianças sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas a seu modo e a seu ritmo e de que o professor não deve desistir, mas nutrir uma elevada expectativa em relação à capacidade de seus alunos conseguirem vencer os obstáculos escolares, apoiando-os na remoção das barreiras os impedem de aprender. Entende-se que o sucesso da aprendizagem tem muito a ver com a exploração dos talentos de cada um e que a aprendizagem centrada nas possibilidades e não nas dificuldades dos alunos é uma abordagem efetiva.

Em outras palavras, a proposta de se ensinar a turma toda, independentemente das diferenças de cada um dos alunos, implica a passagem de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, conexional, que se contrapõe a toda e qualquer visão individualizada, hierárquica do saber.

Para se ensinar a turma toda, temos de propor atividades abertas, diversificadas, isto é, atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos e em que não se destaquem os que sabem mais ou os que sabem menos, pois tudo o que essas atividades propõem pode ser disposto, segundo as possibilidades e interesses dos alunos que optaram por desenvolvê-las. Debates, pesquisas, registros escritos, falados, observação; vivências são processos pedagógicos indicados para realizar essas atividades, além, evidentemente, dos conteúdos das disciplinas, que vão sendo chamados espontaneamente a esclarecer os assuntos em estudo.

A avaliação do desenvolvimento dos alunos também muda, por coerência com a prática referida anteriormente. Trata-se de uma análise do percurso de cada estudante, do ponto de vista da evolução de suas competências ao resolver problemas de toda ordem e de seus progressos na organização do trabalho escolar; no tratamento das informações e na participação na vida social da escola.

Criar contextos educacionais capazes de ensinar a todos os alunos demanda uma reorganização do trabalho escolar. Tais contextos diferem radicalmente do que é proposto pedagogicamente

para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas de toda ordem - da deficiência mental a outras dificuldades de ordem relacional, motivacional, cultural. Sugerem-se nestes casos as adaptações de currículos, a facilitação das atividades escolares, além dos programas para reforçar as aprendizagens ou mesmo acelerá-las, em casos de maior defasagem idade/séries escolares.

A possibilidade de se ensinar a turma toda, sem discriminações e sem adaptações predefinidas de métodos e práticas especializadas de ensino advém, portanto, de uma reestruturação do projeto pedagógico-escolar como um todo e das reformulações que esse novo projeto exige da prática de ensino, para que esta se ajuste a novos parâmetros de ação educativa.

Enquanto os professores, persistirem em:

- propor trabalhos coletivos, que nada mais são do que atividades individuais feitas ao mesmo tempo pela turma - ensinar com ênfase nos conteúdos programáticos da série;
- adotar o livro didático, como ferramenta exclusiva de orientação dos programas de ensino;
- servir-se da folha mimeografada ou xerocada para que todos os alunos a preencham ao mesmo tempo, respondendo às mesmas perguntas, com as mesmas respostas;
- propor projetos de trabalho totalmente desvinculados das experiências e do interesse dos alunos, que só servem para demonstrar uma falsa adesão do professor às inovações;
- organizar de modo fragmentado o emprego do tempo do dia letivo para apresentar o conteúdo estanque desta ou daquela disciplina e outros expedientes de rotina das salas de aula;
- considerar a prova final, como decisiva na avaliação do rendimento escolar do aluno, não teremos condições de ensinar a turma toda, reconhecendo as diferenças na escola. (...)

ATIVIDADES

1. Em seu ambiente de trabalho existem crianças portadoras de necessidades educacionais inseridas em turmas regulares? Se você não tem essa experiência procure conversar com um colega que tenha, ou pesquise sobre a polêmica em torno desta inclusão e elabore um comentário sobre o tema.

2. Ficou clara para você a caracterização apresentada pelo texto? Escolha alguma que tenha despertado mais seu interesse, caracterize-a e comente. Se você tiver experiência pessoal com essa deficiência escolar, relate os principais aspectos.

DICA DE ESTUDO

A dica desta aula é o livro *Feliz Ano Velho* de Marcelo Rubens Paiva, publicado pela Editora Objetiva. Ele conta o processo de recuperação e as lembranças de um rapaz que ficou paraplégico aos 20 anos de idade. O texto é direto, escrito com bom humor e não se limita a lamentar a má sorte do rapaz. Mas mostra toda a inquietação de um jovem que viveu plenamente, como se cada minuto de sua vida fosse o último.

Altas habilidades/superdotação: mitos e desafios I

Cristina Maria Carvalho Delou

Os mitos

Dissertar sobre os mitos e desafios que envolvem a área de conhecimento das altas habilidades/superdotação, área da Educação Especial que se dedica a estudar, orientar e projetar processos de caracterização de perfil, atendimento pedagógico e familiar, ajustamento social e profissional, é tarefa que ainda se faz necessária, tendo em vista a cultura acumulada sobre a questão e os modos de produção de conhecimento datados do final do século XIX e início do XX, que levaram ao cometimento de graves equívocos em relação a estes sujeitos, acabando por produzir a sua exclusão pedagógica e social.

Analisando-se mais amplamente a questão das altas habilidades/superdotação, podemos constatar que a filosofia ocidental se ocupou de explicar a natureza do conhecimento humano a partir das idéias de Platão. Contestadas por Aristóteles, podemos perceber que durante os dois milênios seguintes perpetuou-se a busca de respostas para as indagações platonianas, agora não mais na metafísica, mas na complexa articulação entre teoria e prática.

No percurso de criação dos argumentos para explicar se o conhecimento tinha origem em bases preexistentes à própria experiência humana, ou se estas bases iam se constituindo a partir das experiências humanas estabelecidas com o meio, o debate foi se perpetuando até os primeiros anos do século XX, ficando consagrado como o debate entre inato e adquirido.

Por meio da dialética expressa mais tarde, como inato e cultural, foram constituídas práticas sociais que acabaram sendo levadas às escolas, podendo ser reconhecidas como formadoras de opinião e de consciências, cujas conseqüências constituíram as próprias práticas escolares. É neste contexto de argumentação que se inserem as questões relacionadas às altas habilidades/superdotação. A partir de uma concepção inata do conhecimento, estabeleceu-se o debate que tem se esforçado em buscar esclarecer a natureza deste conhecimento. É um debate sobre a inteligência humana, a sua origem, a sua constituição.

Para entendermos os mitos que foram construídos ao longo dos séculos, é preciso começar pela análise etimológica dos termos presentes na área, lembrando-nos de que os sentidos desses termos foram se constituindo na dinâmica da vida social de povos com histórias e culturas distantes.

No contexto latino, formou-se a concepção de que o dote eram os bens que a mulher levava ao casar-se e aquele que possuía o dote era dotado. No contexto grego, formou-se a idéia de talento, que também tinha seu correspondente latino, nome dado à moeda da antiguidade grega e romana e aquele que possuía talento era talentoso. Tanto os substantivos como os adjetivos assumiram significados figurativos relacionados à inteligência humana, e dotes e talentos passaram a representar aquilo que os indivíduos evidenciavam por sua inteligência. O dote passou a referir-se ao dom natural e o talento assumiu o sentido de aptidão natural para certas coisas ou de uma habilidade adquirida.

A idéia de talento mostrou-se mais ampla que a idéia do dote, pois enquanto a idéia do dote só incluía o dom natural, na concepção de talento estavam incluídas a concepção do dom natural ou aptidão natural e a habilidade adquirida que é o resultado do exercício da prática. Do mesmo modo, atribuiu-se a algumas pessoas a designação de gênio, palavra de origem latina, que simbolizava o espírito que regia o destino de cada um, que era responsável por desencadear determinados fatos.

Esta concepção desencadearia na idéia de tendência, inclinação, ou a propensão de cada pessoa, àquilo que determinaria as suas habilidades, que as faria mais espertas e astutas. É uma palavra que também tem sua origem etimológica grega, tanto no sentido próprio como no sentido figurado, na idéia de gerar, dar à luz, causar, originar.

Nos séculos XVIII e XIX já tinham sido criados argumentos, que aplicados às questões da inteligência, davam conta de ampliar esta discussão em que se pensava que a tese inatista, inicial, já poderia ser superada por uma antítese. Foi quando, já no século XX, surgiram os defensores da idéia de que o indivíduo não nascia com sua inteligência pronta e que ela se constituiria somente a partir de seu nascimento. Dentre eles estavam os ambientalistas, que atribuíram ao meio a responsabilidade de agir sobre o indivíduo e, no processo de condicionamentos, operar sobre a mente humana. Só a partir da segunda metade do século XX, o mundo ocidental conheceu uma nova tese, a tese sócio-histórica ou sociocultural, que tinha como propósito superar as idéias inatistas de formação da inteligência, entendendo que a cultura, com seus códigos e instrumentos, é que seria a mediadora no processo de formação da mente humana.

A observação do resultado do debate inicial sobre a origem da inteligência, em que se configurou uma disputa entre causas inatas e causas adquiridas, realizado na sociedade, mas, ao mesmo tempo, já sendo introduzido na escola e dando início às práticas classificatórias e hierarquizantes, fez surgir termos criados para designar o grupo de alunos que representava a idéia dos indivíduos que já nasciam inteligentes e que, na escola, destacavam-se sobremaneira dos demais alunos por seu brilhantismo e méritos.

Diferentes palavras utilizadas para designar estes alunos foram criadas no âmbito da Psicometria, da Psicologia e da Educação. Na língua portuguesa, as palavras superdotado e superdotação passaram a representar a idéia dos alunos que demonstravam saberes para além dos conhecimentos trabalhados na escola, passando-se pela fase em que se acreditou que estes saberes teriam que abranger todas as áreas do conhecimento e pela fase em que estes saberes poderiam ser especializados em áreas específicas de conhecimento.

Mais tarde, quando foram acrescentadas ao debate as teses da teoria sociocultural, observou-se uma grande preocupação em negar a existência da superdotação. Já que ninguém nascia sabendo nada, como é que poderia alguém ser superdotado? Surgiu, então, a necessidade de repensar o termo e é quando aparece nos EUA e na Inglaterra a expressão *high ability*.

No Brasil, de modo equivocado, esta expressão foi traduzida como sendo alta habilidade. A nova expressão, contraditoriamente, parece que vem sendo melhor

aceita nos meios onde, em outros tempos, foram observadas críticas mais severas. Para efeitos da nova legislação, hoje são utilizados os termos superdotados (LDB) e altas habilidades/superdotação (Resolução CNE/CEB n.º 2/2001), observando-se que ainda são utilizados no Brasil os termos bem-dotados e talentosos.

Por trás de todas essas mudanças estão profundas e complexas transformações políticas, econômicas, geográficas, reguladas por novas concepções ideológicas observadas em todas as sociedades, das mais antigas às mais atuais, considerando-se, inclusive, as ocorridas nas últimas décadas do século XX. Neste momento, em que ocorrem graves transformações ideológicas, reconhece-se a diversidade humana como ponto central das políticas sociais mais democráticas para a construção de sociedades mais justas e cidadãs.

Neste sentido, é crescente o interesse sobre o assunto altas habilidades/superdotação, deixando evidentes os mitos e as idéias errôneas que as sociedades ainda têm sobre o assunto. Por isso é sempre bom lembrá-los, refletir sobre os seus significados, compreendendo que os mitos e as idéias errôneas, regra geral, acabam por ser responsabilizados por barreiras sociais e resistências culturais, que refletem os preconceitos, que constroem os instrumentos de exclusão social. Os mitos aqui descritos foram pesquisados por Alencar (1986) e Winner (1998) e representam as principais barreiras ao trabalho com alunos com altas habilidades/superdotação.

Superdotação, sinônimo de genialidade

Sempre que falamos em superdotação, vem à nossa mente a imagem do gênio. Aquela pessoa que resolve qualquer tipo de problema, domina muitos assuntos. Precoce, usa óculos com lentes muito grossas, franzino, poucos amigos e está sempre às voltas com livros, fórmulas ou questões filosóficas. Em geral, é do gênero masculino.

Compreensível, mas não verdadeiro. Este pensamento remonta ao oráculo grego que revelou ser Sócrates o mais sábio dos homens de sua época. Além disso, toda a história de exclusão da mulher na vida social e acadêmica explica porque os grandes filósofos, músicos, pintores, poetas, líderes etc., eram homens.

O interesse inicial pelos estudos científicos sobre inteligência foram feitos na segunda metade do século XIX, investigando-se as características do gênio e seus antecedentes. Galton foi o primeiro a registrar num estudo descritivo, os resultados de uma investigação que pretendia provar que a inteligência era herdada. Por meio do levantamento de nomes de homens eminentes, presentes em livros biográficos, nas mais diversas esferas sociais, partindo de "juízes, estadistas, comandantes militares, escritores, artistas e proeminentes matemáticos da Universidade de Cambridge" (GARDNER, 1998, p. 56), Galton elaborou a árvore genealógica de cada um e verificou que seus filhos também tinham sido eminentes, acabando por concluir que se estes filhos tivessem sido criados em outros ambientes, eles teriam igualmente atingido a eminência. Os resultados destes estudos foram registrados no célebre *Hereditary Genius: An Inquiry into Its Laws and Consequences*, de 1869. Este mesmo autor sugeriu que o termo só fosse aplicado àqueles que deram contribuições originais e de valor à sociedade.

Vygotsky definiu genialidade, como sendo o grau superior de talento que se manifesta em elevada criatividade, tendo extraordinário significado histórico para a vida da sociedade (*apud* DELOU; BUENO, 2001).

As pesquisas em Psicometria do início do século XX foram responsáveis pela construção de um conhecimento sobre inteligência, perpetuando durante décadas, concepções diferenciadas (inteligência unitária e fatorial, inata e adquirida; endógena e exógena), que foram aos poucos mostrando que a capacidade cognitiva humana se diferenciava em níveis. Sobre isso, Vygotsky também se expressou, dizendo que a genialidade distingue-se do talento, principalmente pelo nível e características da sua obra: os gênios constituem-se em "pioneiros" de uma nova época histórica em seu campo (*apud* DELOU; BUENO, 2001).

No histórico da educação dos superdotados realizado por Alencar (1986), constata-se o registro das práticas soviéticas realizadas com sujeitos que revelassem destaques nas áreas da Matemática (Clubes) e Balé (Bolshoi). Mas, foi sob a chancela americana que este tema despertou o interesse no Brasil e é da expressão americana *gifted children* que se chegou à expressão superdotação.

O objetivo da expressão superdotação foi marcar a diferença dos gênios, raros e históricos, daqueles sujeitos humanos que se caracterizam por um alto desempenho em diversas áreas do saber, do fazer e/ou do saber-fazer, mas que talvez, não chegassem a se caracterizar como iniciadores de uma nova era da humanidade. Distinguindo-se, também, superdotação de talento, já que talento é um conceito mais amplo, mais afeito às artes que acolhe as pessoas com deficiência mental e que dançam, representam, pintam, muito bem, a superdotação está mais relacionada ao acadêmico e ao cognitivo.

Dessa maneira, quando se fala em genialidade, estamos falando de um conceito que representa um certo tipo de sujeito humano diferenciado, do sujeito comumente chamado de superdotado, bem-dotado, de altas habilidades, ou talentoso, pois em cada um deles estão representados níveis diferenciados de desempenho.

Boa dotação intelectual – condição suficiente para alta produtividade na vida

É comum, em nossa sociedade, encontrarmos educadores que consideram que o superdotado é capaz de, sozinho, superar todos os obstáculos que a vida oferece, não sendo, assim, necessário observar um ambiente particular para o seu desenvolvimento, uma vez que este será capaz de escolher e criar seu próprio ambiente.

Entretanto, experiências com superdotados demonstram que eles também têm necessidades educacionais especiais, que precisam ser atendidas por profissionais especializados e professores com boa formação, a fim de que seu potencial se desenvolva plenamente, até um limite que ninguém sabe qual é.

Muitos são os preconceitos que ainda resistem em nossa sociedade e que fazem do sujeito com características de superdotação mais um na lista dos excluídos sociais. Se a sociedade não é capaz de oferecer condições escolares e sociais adequadas aos sujeitos que apresentam características cognitivas singulares, capaci-

dade de liderança, de planejamento estratégico, como imagina que na vida adulta estes sujeitos poderão saber desempenhar papéis que não venham a contrariar os padrões morais desta sociedade?

Muitas vezes, são sujeitos de ótima capacidade reflexiva e de complexa capacidade prática, porém não são capazes de resolver problemas simples da vida diária. São sujeitos que têm uma excepcional capacidade de organização mental, e, no entanto, não são capazes de administrar uma agenda de papel.

O estudo longitudinal mais longo feito com superdotados foi o realizado pelos discípulos de Lewis Terman, que avaliaram uma amostra formada pelos mesmos sujeitos da pesquisa inicial, agora contando entre 70 e 80 anos. Nestes estudos mais recentes, verificou-se que eles não foram notavelmente mais produtivos e bem-sucedidos na vida adulta do que se tivessem sido escolhidos aleatoriamente dentro da classe social e econômica de onde vieram, independentemente dos altos Q.I. s. (HOLAHAN; SEARS; 1995 *apud* FREEMAN; GUENTHER, 2000).

Trost (1993) fez uma revisão dos estudos sobre previsões e constatou que menos da metade do que se considera "excelência" na vida adulta pode ser associada à infância dos sujeitos. Sua tese é de que a excelência está associada à dedicação individual quando existe a aptidão de alto nível. (BLOOM, 1985; CSIKSZENTMIHALYI; SAWYER, 1996; ALENCAR, 1998 *apud* FREEMAN; GUENTHER, 2000).

Outros estudos realizados nos Estados Unidos e na Alemanha por White (1992), Perleth e Heller (1994), Arnold e Subotnik (1994), Rebzzulli (1995), Hany (1996), Milgram e Hong (1997) também apontam para adultos pouco produtivos em relação a um tipo de expectativa criada em função de altos desempenhos infantis.

Todavia, Freeman e Guenther (2000, p. 29) alertam para o fato de que estas crianças foram selecionadas em virtude de resultados obtidos em testes de Q.I.s atendidos conforme os conhecimentos acumulados até então. Estas autoras acreditam que por vivermos tempos de acúmulo de conhecimentos muito maior, o futuro da Educação para os mais capazes tem passado por grandes mudanças e revisões que, certamente, trarão resultados melhores para mais crianças. (FREEMAN; GUENTHER, 2000).

Mudanças têm sido observadas nas práticas avaliativas e nas práticas de atendimento pedagógico. Quem sabe se mudanças nos objetivos e nas metodologias das próprias pesquisas realizadas não poderiam revelar outros resultados?

Não se deve informar ao estudante de suas habilidades superiores

A explicação que se dá para este ponto de vista, é que, este conhecimento poderia causar danos ao aluno, por deixá-lo convencido, o que dificultaria, assim, seu relacionamento com os outros colegas. Pelo que temos visto, no dia-a-dia dos atendimentos a alunos com altas habilidades/superdotação esta é uma idéia equivocada. Quando um aluno toma conhecimento de suas reais capacidades, tanto pode haver da parte dele o desejo crescente em se aperfeiçoar, em se aprimorar, como também pode não demonstrar qualquer mudança em suas expectativas.

O aluno que é vaidoso de seus feitos, não fica mais porque fica sabendo que é superdotado. Todavia, os que têm baixa auto-estima, quando, apoiados em terapia, ou em trabalhos pedagógicos, regra geral, melhoram em seu autoconhecimento e, por conseguinte, em sua auto-estima.

E o problema de revelar para um aluno que ele tem altas habilidades/superdotação está na dependência que se tem da escola, de professores bem-informados, bem-qualificados, de ambientes escolares bem-equipados, capazes de propiciar os desafios que a descoberta produz, pois não adianta avaliar um aluno para saber se ele é superdotado ou não e não ter condições de fazer nada por ele, do ponto de vista educacional. Falar para o aluno identificado sobre o seu perfil só poderá ajudá-lo a se autoconhecer e a se valorizar. Para quem tem baixa auto-estima, esta atitude é terapêutica.

Não se deve comunicar à família que um de seus membros é superdotado

Para que a família não crie expectativas sobre o desempenho do superdotado, passando a exigir além de suas possibilidades. Esta idéia precisa ser ressignificada, uma vez que não só o sujeito superdotado, mas também sua família precisa ser informada sobre esta superdotação.

Sabe-se que as condições ambientais são fundamentais para o desenvolvimento do potencial humano. Cabe não só à escola, mas à família criar as condições adequadas ao desenvolvimento das potencialidades de seus membros.

A criança superdotada apresentará necessariamente um bom rendimento na escola

Muitos educadores consideram que, pelo fato do aluno ser superdotado, ele vai naturalmente aprender mais rápido e facilmente, não apresentando dificuldades e, assim, apresentar rendimento superior. A experiência brasileira já demonstra que isso não é verdade. É comum encontrarmos uma defasagem entre o que o aluno é capaz de fazer e o que ele demonstra conhecer.

Muitos são os fatores que contribuem para que isso ocorra. E a saída, talvez seja realmente se dispor a conhecer o potencial de cada aluno, não só por meio de notas escolares ou pelo ótimo comportamento que o aluno possua. Mas, é preciso prestar atenção. A resolução CNE/CEB n.º 2/2001 retorna com um conceito escolar de aluno com altas habilidades/superdotação restrito à grande facilidade de aprendizagem (art. 5.º, III), levando-os ao domínio rápido de conceitos, procedimentos e atitudes.

Sendo assim, estudantes com baixo rendimento escolar podem ser identificados com altas habilidade/superdotação em sala de aula, como o professor deve estar atento as suas representações do que é ser bom aluno. Alunos inteligentes, comunicativos, funcionalmente capazes na vida, entediados com a escola podem produzir fracasso escolar e não deixar que seus talentos sejam conhecidos na escola.

Refletir sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos em contraposição ao rendimento escolar objetivo, combater a falácia de que os alunos com altas habilidades/superdotação não necessitam de mais recursos porque já são potencialmente capazes, logo se desenvolvem sem ajuda e oferecer ambiente enriquecido com estimulação constante e variada.

Negar atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação para ser resultado da falta de conscientização sobre o assunto, preconceitos e mitos ainda tão enraizados na sociedade. O assunto está amparado por lei (LDBEN, 1998; Resolução CNE/CEB n.º 02/2001), vários estados e municípios já estão se ajustando e é necessário que o professor, responsável pela ação, vá se qualificando para realizar a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação.

TEXTO COMPLEMENTAR

Imaginário e psicanálise

(IVAS; FELDMAN, 1998)

Vejamos, agora, em que a Psicologia e, principalmente, a Psicanálise podem contribuir para uma compreensão do imaginário.

Para a Psicanálise, o imaginário consitui o cerne da instância comunicante do sujeito, motor do próprio aparelho psíquico. Portanto, não pode deixar de estar presente na inteligência, nas emoções, no raciocínio e nos sentimentos. Atua como articulador da linguagem (uma vez que busca uma forma de expressão, e esta se dá pelos sistemas simbólicos) e, portanto, do inconsciente, já que este se estrutura como uma linguagem. O simbólico estrutura o imaginário. O inconsciente é simbólico, pois a linguagem é sua condição. (...)

Calvino nos diz que a fantasia leva em conta todas as combinações possíveis e escolhe as que lhe sejam mais interessantes, mais significativas.

Para M. Klein, as fantasias são "a matéria de que são feitos os sonhos", e não somente estes, mas também os sintomas, a percepção, o pensamento e a criatividade são uma escrita de sinais que nos falam sobre nós, sobre o que somos capazes de racionalizar sob a forma de linguagem oral ou verbal, no nível da consciência.

(...) A criatividade, com todas as suas manifestações, é o encontro entre o saber inconsciente e a produção de conhecimento e não apenas um desabrochar do imaginário. Criamos com base no real, e o produto nos possibilita um melhor conhecimento do mesmo. A imaginação e o criar se estabelecem como um espaço transicional, onde tudo é possível, mas onde só algumas coisas são viáveis. Principalmente o jogo, a brincadeira, a arte e o humor propiciam espaços de alteridade, de subjetividade e de uma sobre-realidade, onde o prazer e a realidade fluem, em interação com a cultura e o social. Na criatividade, o imaginário se articula com o real e o simbólico e constrói estes espaços de alteridade e subjetividade. (...)

(...) qualquer modificação de significação só se dá pelo confronto e este só é possível por meio da linguagem.

ATIVIDADES

1. Analise, junto com seus colegas, as crenças concebidas sobre os portadores de superdotação. Registre as conclusões.

2. Anote os aspectos que contribuíram para o seu entendimento quanto aos procedimentos que deverão ser observados no trabalho com alunos portadores de altas habilidades/superdotação.

DICA DE ESTUDO

O texto de Elizabet Dias de Sá, *Educação Inclusiva no Brasil: Sonho ou Realidade?* nos apresenta alguns obstáculos reais. Mostra, ainda, como os documentos governamentais promovem ambigüidade e dificultam o entendimento sobre o conceito de alunos portadores de necessidades educacionais especiais. O texto encontra-se disponível no site: <http://bancodeescola.com/palestra.htm >.

Altas habilidades/superdotação: mitos e desafios II

Cristina Maria Carvalho Delou

Os mitos

Nesta aula, veremos como outros mitos se estabeleceram em nossa sociedade, em razão de conceitos equivocados quanto à superdotação/altas habilidades.

Muitos destes mitos têm sido respeitados, à medida que estudos científicos são realizados e apresentam conclusões divergentes do saber instituído. Logo, é necessário que os professores sejam capacitados, para que alunos com altas habilidades/superdotação tenham seus direitos garantidos.

Testes de inteligência

Os testes de inteligência não são adaptados à nossa realidade e, por isso, são de pouca utilidade para a identificação de superdotados.

Esta é uma concepção baseada na crítica radical da avaliação psicológica, que defende que os testes devem ser abolidos. Concebe os testes psicológicos como produtos de uma visão de homem, sociedade e conhecimento tecnicista, logo, inadequada. Por conseqüência, os testes psicológicos seriam instrumentos derivados desta visão e teriam o objetivo de conferir foro científico e justificativa aos processos de marginalização e exclusão social. A solução para o problema da marginalização e para a exclusão, vista como produzida pelos testes, seria seu abandono e, particularmente, o abandono das tarefas padronizadas, partindo-se para métodos mais abertos de avaliação.

Esta crítica radical se deve ao fato de, durante a maior parte do século XX, o Brasil ter sido tanto produtor como consumidor de testes psicológicos. Testes construídos em tempos e culturas diferenciados dos atuais. Testes traduzidos no Brasil sem o embasamento teórico devido e comercializados, durante muito tempo, sem qualquer tratamento científico de atualização. Além disso, conceitos limitados de inteligência geraram práticas limitadas da avaliação psicométrica, considerando-se a multidimensionalidade cognitiva que as teorias trazem hoje.

Em relação aos testes estrangeiros, é verdade que muitos deles não eram validados para a diversificada realidade brasileira. Além disso, eram reduzidíssimas as pesquisas sobre a validação e a precisão desses instrumentos. Mas é necessário considerar que mesmo assim os testes foram importantes para realizar um certo tipo de avaliação, nas áreas a que eles se propunham avaliar, e que cabe ao especialista utilizar outros recursos que auxiliem numa avaliação mais precisa.

Dessa maneira, uma nova atitude crítico-reflexiva, fundamentada teórica e cientificamente, vem sendo construída, acompanhando os avanços nos modelos de teoria e medida e o desenvolvimento de instrumentos e procedimentos de avaliação. Os testes psicológicos são um dos instrumentos pertinentes à avaliação psicológica e o perito na área é o psicólogo, que precisa se valer de instrumentos

adequados, entre eles, os testes psicológicos, para tomar decisões baseadas em normas objetivas e não no subjetivismo pericial do profissional.

É claro que os instrumentos possuem uma série de limitações inerentes à sua condição de técnica. Por isso mesmo, a competência dos profissionais, condicionada à qualidade da sua formação, possibilitará uma compreensão mais ampla e contextualizada do processo de avaliação no qual ele está inserido, permitindo uma interpretação mais adequada dos resultados.

Em relação à superdotação é preciso observar as anotações de Freeman e Guenther (2000) sobre os testes de inteligência. Elas apontam o Stanford-Binet e o WISC como sendo os testes mais conhecidos para a avaliação da inteligência. Todavia, existem as Matrizes Progressivas de Raven que vêm sendo amplamente citadas nos estudos mais recentes. De qualquer forma, mesmo a inclusão das matrizes não invalida a observação daquelas pesquisadoras sobre os testes.

Os três testes avaliam a inteligência de formas diferentes tanto em termos de valores numéricos finais como em conteúdo. O Stanford-Binet e o WISC medem o Q.I., que é um valor numérico calculado, usando-se a fórmula IM/IC x 100. O Raven avalia o percentual cognitivo, isto é, em que proporção percentual o sujeito avaliado se encontra em relação aos seus pares da mesma idade. Em relação ao conteúdo destes testes, Freeman e Guenther (2000) observam que a ênfase maior do Stanford-Binet é na área verbal, enquanto que o WISC enfatiza a matemática. Vale observar que o Raven é um teste não-verbal e seus conteúdos são representados por figuras geométricas em diferentes formas e combinações, exigindo operações de raciocínio lógico-abstrato, desde crianças em idade pré-escolar até a idade adulta.

Nos dois primeiros casos, os testes são definitivamente influenciados pelo que a criança aprende (FREEMAN; GUENTHER, 2000, p. 36). Estudos devem ser realizados para pesquisar os fatores que influenciam para os altos resultados obtidos por crianças em idade pré-escolar na Escala Especial do Raven. Teoricamente, estas crianças não teriam a reversibilidade do pensamento para operar quantidades e elas o fazem com sucesso absoluto.

Mas, o mais complexo em relação aos testes de inteligência para superdotados é o "efeito teto", isto é, mesmo os valores mais elevados são ainda baixos para distinguir satisfatoriamente entre os poucos por cento que se colocam no topo da escala. (FREEMAN; GUENTHER, p. 35).

Todo superdotado tem um pouco de loucura

Essa crença está baseada na nossa incredulidade e na nossa impossibilidade de compreender a defasagem que há entre a sua capacidade de pensar, de resolver problemas, de antecipar acontecimentos e os modos de pensar de sua época, acabando por considerá-los loucos. Vejamos o caso de Galileu, sua grande capacidade filosófica e científica não eram compatíveis com a época em que vivia. Se não tivesse se mudado para Pádua, certamente teria sido queimado na fogueira por discordar das idéias aristotélicas, das idéias convencionais e por ser irônico com seus opositores.

Quando o superdotado não encontra condições adequadas no ambiente em que vive, não sendo compreendido pela família ou pelos colegas, pode desenvolver problemas de ordem emocional. São comuns a tendência ao isolamento e as dificuldades de relacionamento social. Entretanto, isso não é suficiente para ser caracterizado como loucura, que é um quadro mórbido que demanda providências específicas. Esta idéia é antiga e inadequada.

Superdotação é caso raro. Poucos são aqueles que podem ser considerados superdotados

Esta é uma idéia muito comum na sociedade e fruto de diferentes estereótipos encontrados sobre o assunto; entretanto, dependendo do rigor dos critérios adotados na seleção desses indivíduos poderemos encontrar variação na incidência de superdotação. São encontrados índices de 1 a 3% (RUICKSHANK; JOHNSON, 1974; NOVAES, 1979; GIBELLO, 1986) e 10 a 15% de indivíduos superiores em cada grupo (CRUICKSHANK; JOHNSON, 1974; NOVAES, 1979).

Seja qual for o critério adotado, em se tratando de sociedade brasileira, não podemos ignorar esses dados. Se é possível encontrar superdotados em todas as classes sociais e etnias, e o Brasil conta, aproximadamente, com 170 milhões de habitantes, este não é qualquer número ou um número para ser ignorado. Se imaginarmos um número de superdotados, mesmo que com a taxa mínima de 1%, estamos falando de 1 milhão e 700 mil superdotados espalhados pelo Brasil, em todas as classes sociais, de todas as etnias, sem qualquer atendimento educacional ao nível de suas capacidades, visando o máximo de suas potencialidades, voltados para a construção de sua cidadania.

As classes mais abastadas suprem por si mesmas as necessidades educacionais e culturais de seus filhos, porém o mesmo não acontece com as classes média e popular, que vêm a cada dia perdendo poder aquisitivo e menos podem despender com educação e cultura, deixando este encargo para a escola, que não está preparada para trabalhar com estes alunos.

A história tem mostrado que o talento não-identificado, não-atendido, desperdiçado pela sociedade pode reverter em prejuízos para a própria sociedade. Seja no crime organizado, seja por ações de prejuízo social, seja no crime político. Temos visto grandes inteligências, grandes lideranças com traços de inventividade acentuados agindo contra a sociedade brasileira.

Já existem dados importantes sobre questões de gênero e superdotação. Algumas diferenças são encontradas entre o desempenho superior de homens e mulheres. Algumas dessas diferenças são explicadas em termos de condições ambientais e dos valores predominantes na sociedade, como demonstra o estudo de Terman, que teve várias publicações no decorrer dos anos. Mas, não podemos esquecer os anos em que a mulher foi excluída da vida escolar, da cultura e da produção do trabalho.

Talvez, por este motivo, hoje, a maior incidência de procura de ajuda tanto da escola como da família ainda seja para os meninos que se rebelam com mais

freqüência que as meninas que são educadas de modo a terem bom comportamento. Todavia, a história da humanidade já tem revelado grandes mulheres: Marie Curie, Chiquinha Gonzaga, Golda Meir, Indira Gandhi ou Margareth Thatcher, mesmo pensando e agindo de modos muito diferentes, conseguiram romper as barreiras da conformação aos modelos de submissão a que as mulheres foram submetidas durante milênios. Se é pelas relações interpessoais que as sociedades se transformam, então não se pode ignorar as mulheres superdotadas não-reconhecidas socialmente.

O atendimento a alunos superdotados gera elitismo social

Outro fator que impede o atendimento a alunos superdotados fica por conta do medo do elitismo social, associado ao fracasso e à exclusão escolar da população mais pobre. Na área da Educação Especial, a urgência no atendimento dos alunos que apresentavam deficiências nas décadas de 1970, 1980 e 1990, demandando cada vez mais recursos e assistência especializada, fez com que a área dos superdotados ficasse desprovida de recursos, esvaziando-se de experiências estimuladoras que motivassem o desenvolvimento de programas tanto de enriquecimento, como de aceleração ou de agrupamentos especiais.

A concepção de que o atendimento aos alunos superdotados seria uma decisão antidemocrática, uma vez que todos teriam direito ao atendimento educacional, é, também, uma idéia falsa e a educação para todos veio ajudar a acabar com esta concepção. Antidemocrático é não oportunizar que todos tenham atendimento ao nível de suas possibilidades. Se é justo que novas metodologias sejam criadas, a fim de atender aos alunos fracassados e excluídos, ou ainda para atender aos portadores de deficiências, é justo, também, que aqueles que apresentem potencialidades e características de alta inteligência, altas habilidades sejam atendidos de acordo com suas características e necessidades.

Não raro, escutamos que estes alunos são capazes de se "virar" sozinhos na escola porque têm o que mais falta nos demais alunos. O tempo tratou de mostrar que esta forma de pensar é equivocada e que por não receberem a atenção escolar que todo aluno necessita, o aluno de altas habilidades/superdotado, muitas vezes, fracassa na escola. Um fracasso diferente daqueles que estamos acostumados a ver, por ser um fracasso mediado pela conformação e pelo enquadramento aos padrões escolares estabelecidos, fora do seu nível de desenvolvimento real.

Foi realizado um estudo de doutoramento (DELOU; BUENO, 2001), com o objetivo de identificar e analisar as formas pelas quais a escola lidou com alunos que foram considerados superdotados e encaminhados para atendimento educacional em salas de recursos, com vistas a compreender como as trajetórias escolares destes alunos foram constituídas, já que o diagnóstico feito não fora clínico. Os alunos receberam atendimento especializado em escolas públicas e, a princípio, não havia por que imaginar que a trajetória escolar destes alunos não seria outra que não a do sucesso escolar, já que eles foram considerados superdotados por seu alto desempenho.

A contradição observada entre a história de formação dos alunos e as suas potencialidades pode ser explicada por Bourdieu e Passeron, que entendem que "o insucesso escolar afirmou-se como um fenômeno massivo e socialmente seletivo, revelando uma escola 'reprodutora' das desigualdades sociais em vez de, como era esperado, as corrigir" (BOURDIEU; PASSERON, 1977, *apud* CANÁRIO, 1994, p. 101).

Mas a escola tem se mostrado uma instituição social ímpar no projeto de modernidade. Embora não sendo única, ela tem ocupado posição central na sociedade, assumindo uma centralidade que tem levado, não ao exercício de funções subordinadas em relação a outras instituições, mas ao exercício de manutenção das relações de reciprocidade com as outras instituições sociais, participando da formação de novos valores da sociedade (BERNSTEIN, 1996).

Ao estudar a relação contemporânea entre a educação e a produção por meio de um modelo teórico que localiza a educação como responsável pelo discurso pedagógico, Bernstein acabou explicando as regras que organizam a produção, distribuem o discurso, a sua recontextualização e a sua reprodução na prática, ou seja, acabou por criar uma teoria que pretende explicar as regras que regulam as práticas pedagógicas. Para este sociólogo da educação, a escola é o lugar onde são realizadas práticas pedagógicas produtoras de códigos de controle sobre histórias escolares que não estão assentadas em concreto ou em areia movediça (BERNSTEIN, 1996, p. 19).

Com a pesquisa realizada, descobrimos que as histórias escolares dos alunos entrevistados foram construídas com base e a partir dos códigos dinâmicos de conformação voluntária e enquadramentos produzidos nas práticas pedagógicas, que se concretizaram nas relações sociais escolares e foram determinadas pelos discursos construídos e que estabelecem as "regras discursivas que regulam e legitimam a forma de comunicação" (BERNSTEIN, 1996, p. 41) entre professores-professores, professores-alunos e alunos-alunos (*apud* DELOU, 2001).

A partir de uma cultura que é muito própria a cada unidade, podemos entender que cada escola tem sido responsável por estimular ou desperdiçar talentos que nela chegam. No caso das escolas públicas pesquisadas, o que se constatou foi o desperdício do talento escolar nas classes populares. Embora a escola pública propiciasse atendimento especializado em sala de recursos para alunos superdotados, este atendimento não impediu que os alunos fossem submetidos aos códigos de enquadramento e conformação praticados pela escola no seu cotidiano escolar. A insatisfação demonstrada com o alto rendimento escolar, porque este acabava produzindo represálias por parte dos colegas, não foi resolvida com o encaminhamento dos alunos às salas de recursos e nem tampouco encorajou-os a manterem seus rendimentos nos patamares iniciais, que justificaram os encaminhamentos a estas salas.

Se Vygotsky (1987) descobriu a zona de desenvolvimento proximal e com ela a importância do nível de desenvolvimento real dos alunos e a sua importância para as aprendizagens; então, os alunos superdotados devem ser atendidos educacionalmente de acordo com o nível de desenvolvimento real que possuem. Se assim procedermos com todos, independentemente de classe social ou de etnia, como estaremos produzindo elitismo social? Se estivermos dando oportunidades a todos, de que elitismo se está falando?

Essas são as idéias equivocadas apontadas pela literatura especializada, fruto de pesquisas e estudos que precisam ser mais divulgados, discutidos e esclarecidos, principalmente nos meios acadêmicos, nos quais se encontram grande parte das resistências de atendimento educacional ao superdotado.

Os desafios

O século XXI começou e os desafios estão postos: os novos contornos geopolíticos, a globalização, a justiça social, o multiculturalismo, a inclusão dos excluídos. Do mesmo modo estão postos os desafios com a educação dos superdotados. Enfrentar os mitos descritos anteriormente é enfrentar as resistências que retardaram o atendimento aos alunos superdotados na sociedade brasileira.

Embora, desde a década de 1970, o MEC viesse incentivando a formação de professores e o atendimento educacional nas diversas redes de ensino estadual e municipal por meio de encontros, seminários e cursos, a verdade é que a ressonância não foi muito alta. Os alunos superdotados ficaram à mercê dos estereótipos sociais que alimentamos à revelia dos estudos já realizados no Brasil. A exclusão que os alunos superdotados vivenciaram e ainda vivenciam é uma exclusão diferenciada, pois quando falamos de exclusão pensamos logo em alguém ou algo que esteja fora e, contraditoriamente, estes alunos sempre estiveram dentro das escolas, matriculados nas escolas, sendo escolarizados, mas sem qualquer atenção particular ao seu nível de desenvolvimento real.

Ao lado da diminuição do rendimento escolar, os alunos alteraram seu padrão de comportamento, naqueles quesitos que a escola sinalizava como sendo encontrados nos bons alunos, como ter os cadernos em dia, copiar as tarefas, acompanhar as aprendizagens conforme o ritmo escolar, não antecipando aprendizagens e não atrapalhando o professor.

Embora as escolas que encaminhavam alunos para as salas de recursos para superdotados, porque apresentavam alto desempenho escolar, dessem sinais de começar a trabalhar com uma concepção de inteligência diferenciada da original, considerada unitária e fixa, uma vez que vários alunos foram encaminhados para as salas de recursos com a indicação de motivos outros que não apenas o do desempenho acadêmico, contraditoriamente, esta mesma escola demonstrou desconsiderar os talentos levantados no âmbito da educação escolar, na medida em que, no dia-a-dia da sala de aula regular, parecia não permitir que eles se manifestassem, deixando que esta manifestação ocorresse apenas nas salas de recursos.

Apesar de termos maior consciência a respeito do peso que o meio cultural exerce sobre o êxito escolar (PERRENOUD, 1999), o relato dos alunos deu conta de que eles estudaram num contexto em que não era possível que aqueles talentos efetivamente fossem expressados fora da sala de recursos. Não era possível compartilhar o enriquecimento escolar com a sala de aula regular.

As trajetórias escolares dos alunos estudados foram fortemente influenciadas por uma lógica de desempenho escolar, resultante não só de características

individuais, singulares, reconhecidas pela escola e evidenciadas nas entrevistas, mas, também, por uma lógica de desempenho escolar resultante de práticas pedagógicas, cotidianas, desenvolvidas na escola pública de massas, brasileira, de modo formal, fragmentado e descontextualizado, por meio de códigos de enquadramento que levavam os alunos, com muito maior potencial, a cumprirem apenas as formalidades para serem aprovados na escola, porque na realidade a escola, embora reconhecesse o alto desempenho dos alunos, não o valorizava, buscando mecanismos de conformação aos padrões de desempenho praticados, em geral.

Mas, se a escola pública, instituição social de importância central na organização dos conhecimentos produzidos pela sociedade, ignorar os talentos evidenciados por seus alunos, regra geral, oriundos das classes populares, se ela não encontrar condições de trabalho com as individualidades, não conseguir organizar práticas pedagógicas voltadas para a diversidade no aprender, não garantir ambientes escolares enriquecidos e estimulantes para estes e todos os seus alunos marcados pelo estigma da exclusão, certamente, manteremos nossos alunos cada vez mais distantes do processo de construção de uma sociedade democrática e cidadã.

Inclusive os mais capazes, pois as práticas, que reafirmam as injustiças sociais atingiram parte dos alunos entrevistados. Apenas 50% tiveram condições de continuar seus estudos de nível superior, enquanto a outra parte, por ter que contribuir com a sua própria subsistência e a de seus familiares, não tiveram acesso continuado ao nível superior e encontravam-se conformados de que se um dia o fizessem, teriam que fazê-lo via universidades particulares, expressando uma "certeza" da impossibilidade de se submeterem com sucesso às universidades públicas.

Se os alunos vão para a escola para aprender e nós, que recebemos alunos com diferentes níveis de desenvolvimento real, não nos encontramos preparados e/ou disponíveis para lidar com a diversidade humana e com os seus talentos, como conseguiremos superar as exclusões praticadas? Como contribuiremos para a construção de uma sociedade mais justa e democrática?

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) se mostra muito mais avançada que a própria sociedade em que vivemos, pois a lei de ensino recomenda ações socioeducativas que são verdadeiros desafios para a sociedade. Nela, estão possibilidades de organização escolar em "séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar" (art. 23). E quando é que ele não recomenda?

A matrícula não mais está condicionada à idade apenas, pois independe de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino (art. 24, II, c).

O mesmo deve ser considerado em relação à acomodação das turmas que poderão ser organizadas em classes, ou turmas, com alunos de séries distintas,

com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares (art. 24, IV) e a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado (art. 24, V, c).

No capítulo V, específico da Educação Especial, são assegurados aos alunos com necessidades educacionais especiais: currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicas para atender às suas necessidades (art. 59, I); aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (art. 59, II); professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (art. 59, III); Educação Especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (art. 59, IV).

Os desafios estão lançados, explícitos, têm amparo legal. O que está faltando?

Sabemos que os cursos de formação de professores ainda não contemplam integralmente as práticas pedagógicas inclusivas e que há uma distância muito grande entre os textos legais e a realidade da sala de aula e da escola em si. Os professores, muitas vezes, estranham as discrepâncias de desempenho dos alunos que não apresentam um desenvolvimento harmônico e linear, mas devem procurar aprofundar seus estudos para descobrir a beleza do potencial humano.

TEXTO COMPLEMENTAR

Manifestações da função imaginativa

(IVAS; FELDMAN, 1998)

A função imaginativa, desde o começo do pensamento humano marca a sua presença na existência do mito. Essa manifestação, simultaneamente intelectual e emotiva, nos mostra que, não podendo explicar cientificamente (como diríamos agora) os fenômenos, o homem cria e imagina suas causas. Com uma base animista, o mito, entretanto, não visa apenas a explicar, mas também está ligado às formas religiosas, tendo, muitas vezes, apenas a função de consolidar o vínculo social e utilizando para isso certo poder coercitivo.

De certa forma, as histórias da Cuca, do homem-do-saco que pega criancinhas, também exercem esse poder coercitivo, consolidando um vínculo de obediência e não de formação de consciência. Mas se os mitos são meios de defesa, também são espaços de evasão, de aventura, de expressão, da necessidade do novo, do enfrentar e dominar riscos, sem preocupação utilitária (a história de Hércules traduz muito bem esse aspecto). Como diz Jeanne Bernis (1987): (...) o mito apresenta-se mais como uma fonte de emoção do que como um ensino de conhecimento; o que o anima não é a busca de uma explicação, mas a necessidade humana de evasão e de liberdade. Já possui o caráter de uma atividade estética. Representa a primeira manifestação desse desejo humano

tão profundo: viver por viver, nem que seja por mais um breve momento, liberto das adaptações e restrições necessárias. É o que explica a persistência dos mitos. A ciência pôde nascer, mas o mito não desapareceu. Subsistiu ao lado da explicação racional. Serviu, por vezes, ilustrá-la.

ATIVIDADES

1. Analise, junto com seus colegas, como viabilizar os procedimentos apresentados em uma escola de ensino regular. Depois, registre suas conclusões.

2. Aproveite esta oportunidade e troque informações e experiências que têm apresentado resultados satisfatórios com alunos portadores de altas habilidades/superdotação.

DICAS DE ESTUDO

A idéia de que tudo é perfeitamente controlável será desarmada, ao ler o texto: *Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira* de Marcos J. S. Mazzotta. Disponível no site: <www.bancodeescola.com/identidade.htm>.

A avaliação de alunos portadores de paralisia cerebral

Ida Beatriz Costa Velho Mazzilo

A paralisia cerebral (PC) pode ser definida como uma deficiência motora causada por uma lesão no cérebro, tendo como conseqüência um problema irreversível, não-progressivo, que altera a coordenação motora, o equilíbrio e/ou a fala, retarda ou impossibilita o desenvolvimento normal da criança, podendo vir ou não acompanhado de deficiência mental ou sensorial.

Apesar da paralisia cerebral ser caracterizada por uma disfunção motora, é comum que venha acompanhada por outros distúrbios associados à função cerebral, que podem ser deficiência cognitiva, visual, auditiva, lingüística, sensitiva cortical, de atenção, vigilância e comportamento. Também é freqüente a presença de epilepsia, assim como disfunções gastrintestinais e de crescimento.

A presença de dispraxias e agnosia interfere nas tarefas que exigem habilidades de expressão oral ou simplesmente facial. Em crianças que foram acometidas por uma forma de paralisia cerebral relativamente branda, em que os distúrbios são referentes a lesões na parte mais alta do córtex, pode-se apresentar dificuldade na realização de atividades da vida diária, como ato de se vestir ou amarrar os cadarços dos sapatos.

Uma parte das crianças com paralisia cerebral apresentam deficiência mental, porém existem também as que têm a inteligência preservada e em ambos os casos é necessário que a criança seja avaliada, constantemente, mediante uma abordagem multidimensional em que se combinem resultados de testes de competências em observação, critério e padrão.

Devido à diversidade dos quadros clínicos da paralisia cerebral, torna-se difícil especificar quais necessidades educativas especiais terá este aluno e tal dificuldade se acentuará no processo de avaliação de sua aprendizagem.

A dificuldade de avaliação destes alunos, devido às suas características peculiares, freqüentemente se torna um problema do qual os professores do ensino regular, como os que entrevistamos em uma pesquisa que realizamos em três escolas municipais do Rio de Janeiro, preferem passar adiante, deixando, muitas vezes, a cargo de professores itinerantes.

O fazer pedagógico: ajustes e adaptações que viabilizam o processo de avaliação

Primeiramente, é válido mencionar a importância do trabalho educacional ser assessorado por professores especializados em Educação Especial e, quando necessário, por profissionais da área de reabilitação como fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos e outros.

Também devemos destacar que as ações educativas para estes alunos devem estimulá-los a utilizar suas reais possibilidades para conhecer o mundo através de interações com o meio, garantindo a essas crianças, como às demais, o desenvolvimento da totalidade de seus potenciais.

Finalmente, a utilização de recursos ergonômicos (adaptações do meio físico) possibilita posturas corporais adequadas, facilita o acesso aos mobiliários e dependências da escola, auxilia nas funções que exigem coordenação motora e na comunicação, tornando-se, em muitos casos, fundamental para a realização de um bom trabalho pedagógico.

Um dos recursos de adaptação de finalidade comunicativa são os Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação, que constituem todos os mecanismos de expressão que diferem da palavra articulada. Quando o aluno com paralisia cerebral apresenta problemas motores acentuados, que impossibilitam a realização de gestos manuais, é comum a utilização de sistemas assistidos ou "com ajuda". Esses sistemas são escolhidos individualmente de acordo com as necessidades de cada um, levando-se em conta, também, o desenvolvimento cognitivo até então alcançado. Eles se caracterizam por três elementos: o conjunto de símbolos, as formas de representar a realidade e as regras formacionais e combinatórias, que resultam num sistema expressivo e mecanismo físico, que por meio de um auxílio técnico é capaz de transmitir mensagens.

As mensagens podem ser transmitidas por intermédio de voz sintetizada, símbolos gráficos que são representados por figuras, letras ou textos, disponibilizadas em pranchas portáteis de comunicação. Essas pranchas podem oferecer recursos não-eletrônicos, sendo encontradas em formato de quadros confeccionados domesticamente com materiais simples. Também podem ser utilizados comunicadores pessoais que usam uma tecnologia mais sofisticada do que a das pranchas portáteis, porém menos complexa do que os computadores pessoais. São compostos por teclado, visor de cristal líquido, alguns possuindo uma impressora e apresentando tamanho pequeno, semelhante a uma calculadora.

Finalmente, existem os computadores pessoais que cada vez mais têm aperfeiçoado os avanços dos Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação, apresentando altas potências, recursos flexíveis e de fácil adaptação individual. A título de exemplo, encontramos o teclado expandido que torna o aluno com dificuldades motoras acentuadas capaz de utilizar o computador, desenvolvendo sua capacidade de manter e introduzir, na memória, uma grande quantidade de informações ou até descartá-las com facilidade, permitindo, ainda, a possibilidade de uso da fala sintetizada e outros elementos que podem favorecer amplamente ganhos nas habilidades comunicativas destes alunos.

Os comunicadores com componentes de Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação, combinados, ampliam qualitativamente e quantitativamente a interação de seus usuários com o meio. Vários recursos podem ser combinados para possibilitar a interação destes alunos, tanto na sala de aula quanto nos demais ambientes, por meio de uma comunicação eficiente com pessoas com as quais se relacionam. Dependendo da situação, do lugar ou da ocasião, será utilizado o recurso que for mais adequado. Alguns destes alunos também podem se comunicar por meio de gestos ou expressões faciais.

Existe uma grande variedade de técnicas para que o aluno, selecione e transmita esses símbolos que, resumidamente, podem ser apresentadas em cinco grupos: sistemas que são baseados em elementos bastante representativos, tais como

miniaturas, fotografias ou desenhos fotográficos; sistemas baseados em pictogramas; sistemas que utilizam combinações de símbolos pictográficos, ideográficos e arbitrários; sistema baseado na ortografia tradicional, que se utiliza de letras, sílabas ou palavras; e linguagem codificada.

Outros instrumentos também podem ser utilizados com o objetivo de facilitar ou de substituir a comunicação escrita, como o uso de gravadores portáteis que, além de registrarem uma aula em áudio, possibilitam a realização de exercício ou avaliação, no qual o aluno que possui dificuldades para escrever, mas consegue se comunicar verbalmente, poderá gravar suas respostas, substituindo o registro gráfico. A máquina de escrever elétrica e o computador também podem ter grande utilidade, já que possibilitam, em alguns casos, a realização de trabalhos escritos. Em particular, o computador pode possibilitar a criação de desenhos e a busca de informações por meio da internet. Tanto a máquina de escrever elétrica quanto o computador podem exigir adaptações que vão variar de acordo com as necessidades dos alunos, a fim de favorecer o uso destes equipamentos. Outros tipos de materiais como lápis, canetas e cadernos também podem ser adaptados para facilitar a escrita dos alunos que têm, mesmo que com dificuldade, capacidade para a escrita manual.

O uso desses instrumentos facilita tanto a vida escolar, quanto a vida pessoal destes alunos. Porém, quando a motricidade se encontra afetada, cabe ao educador verificar como esses alunos utilizam seus corpos para executar determinadas funções, como se organizam em sala de aula ou até, quando há possibilidade, como relatam suas experiências, para assim, atender da melhor maneira possível suas necessidades educativas especiais.

Acreditamos que essa gama de opções que apresentamos, de recursos ou adaptações que possibilitam tanto a permanência do aluno no ambiente físico da escola quanto a sua expressão oral e escrita , pode contribuir para facilitar a avaliação, minimizando as dificuldades encontradas pelos professores no processo de inclusão do aluno portador de paralisia cerebral no ensino regular.

O que os professores que possuem alunos portadores de paralisia cerebral incluídos em sua classe pensam a respeito da avaliação deste aluno

Reconhecemos que os professores de alunos portadores de paralisia cerebral podem encontrar dificuldades para realizar avaliações, não só pelo despreparo quanto ao trabalho com essa clientela, como pelo uso de práticas pedagógicas não condizente com o processo de aquisição do conhecimento. Devido ao grau do comprometimento motor que esses alunos, às vezes, apresentam, poderá ser necessária uma adaptação no processo de avaliação, bem como deverão ser feitas adaptações nos recursos metodológicos utilizados no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

Ainda, nos dias atuais, encontramos muitos professores que se utilizam apenas de provas e testes escritos para avaliação discente. Tal postura, além de excluir a possibilidade de avaliar alunos portadores de cuidados especiais com mais propriedade, verifica um descuido real quanto à construção do conhecimento.

Dessa forma, a avaliação destes alunos foi um dos aspectos salientados em nossas entrevistas. Encontramos três tipos de colocações: professores que disseram realizar avaliações sem dificuldades, professores que disseram necessitar do apoio do professor itinerante para realizar as avaliações e professores que disseram ter dificuldade em realizar as avaliações.

Professores que disseram realizar avaliações sem dificuldades

Os professores que expuseram tal posicionamento, demonstraram realizar, com estes alunos, uma forma diferenciada de avaliação; porém, não mencionaram dificuldades em realizá-la.

Pudemos observar que alguns de nossos entrevistados realizam uma avaliação baseada em princípios construtivistas, embora suas falas não sejam exatamente a expressão restrita do que essa posição pedagógica propõe. Tais princípios foram expostos mediante colocações como:

> Olha, a minha avaliação para estes alunos, ela tem que ser feita de forma diferente. Então, é mais a atuação dele dentro da sala de aula, se ele participa, se ele faz os trabalhos, porque eles têm condições de fazer, de uma forma mais lenta, mas têm. Se ele faz o trabalho e se ele atinge o objetivo, a minha avaliação, entendeu, não precisa de prova, de teste, para avaliá-lo. É mais no dia-a-dia.

A fala deste professor nos permite entender que a avaliação do referido aluno se processa durante a aprendizagem, mediante sua participação e realização de trabalhos, porém, não fica claro se leva em consideração o caminho que o aluno percorre para atingir o objetivo final, ou seja, a aprendizagem, fato este defendido pela posição construtivista.

A abstinência de provas ou testes na avaliação de alunos, mesmo usada com sabedoria, não seria apenas benéfica para os estudantes portadores de paralisia cerebral, mas para todos os alunos. Em provas ou testes, os alunos se limitam a apresentar um resultado obtido em um dado momento, deixando de ser analisado todo o processo de construção do conhecimento para a obtenção daquele resultado.

Em sua abordagem, este profissional justifica sua forma de avaliar, afirmando que os alunos portadores de paralisia cerebral possuem condições de realizar trabalhos, de forma mais lenta, porém atingindo os objetivos propostos. Sendo assim, tal forma de avaliar considera-se parte do pressuposto de que este aluno é capaz de aprender, como os outros integrantes de sua turma.

Também encontramos falas que enfatizam na avaliação destes alunos, além da participação, a *integração* e a *força de vontade para realizar tarefas*, conforme expresso:

> É lógico que a avaliação é diferente dos outros alunos, mas não existe dificuldade. Eu os avalio de uma outra maneira, eu vejo eles com uma outra visão e procuro avaliar eles de uma outra maneira. De uma maneira geral, eu acho que eles têm, assim, muita força de vontade de realizar as tarefas. Eu observo a integração deles, a participação, porque de uma certa maneira eles participam também.

Apesar deste professor explicitar que realiza a avaliação destes alunos da forma que considera como *geral*, enfatizando os aspectos que citamos acima, em nenhum momento é enfocada a avaliação da realização dessas tarefas, ou seja, da aprendizagem. Deve-se ter o cuidado de não se reproduzir um discurso baseado apenas em aspectos que sensibilizam os professores, já que no caso destes alunos deve caber ao professor não só a crença, como a preocupação com o desenvolvimento da aprendizagem.

Outros professores disseram, ainda, elaborar para seu aluno portador de paralisia cerebral, provas de múltipla escolha. Entretanto, demonstraram não saber se essa era uma forma eficaz. Nos passaram esta idéia mediante as seguintes colocações:

> Eu tinha que fazer uma avaliação diferente dos colegas para ela. Talvez até porque eu não recebi uma informação, assim, como avaliar, ela era única na sala de aula, então eu tive uma avaliação diferente, geralmente fazia uma prova de múltipla escolha e perguntava para ela, tinha que ler a prova para ela, para ajudá-la e ela ia dizendo sim ou não, conforme ela achava que a resposta estava certa ou errada.

> Eu não tenho dificuldade não, porque ele se expressa oralmente, com dificuldade, mas ele se expressa e quando a gente faz uma avaliação mais adequada a ele, para marcar um X, ele responde numa boa. A gente tem condição de avaliar, o quanto ele aprendeu.

A elaboração de uma prova de múltipla escolha pode ser uma alternativa eficaz para professores que têm necessidade de utilizar, prioritariamente, provas ou testes escritos como instrumentos de avaliação. Cabe ressaltar que, de acordo com os outros professores acima mencionados, este tipo de avaliação pode ser substituído por um acompanhamento diário, observando a participação destes alunos na realização de trabalhos em grupo, nas realizações de tarefas individuais e no envolvimento nos debates e discussões em sala de aula.

Podemos focar também a necessidade que este aluno tem em não se sentir beneficiado ou valorizado, ao perceber que existe um tipo de avaliação padronizada para a turma e que ele não é avaliado de forma diferente. É neste sentido que a prova de múltipla escolha tem o seu valor, para mostrar-lhe o quanto aprendeu e o quanto é capaz, fazendo-o sentir-se integrado ao nível de aprendizagem da turma.

Professores que disseram necessitar do apoio do professor itinerante para realizar as avaliações

Quase todos os professores aludiram valor à presença do professor itinerante, tanto na sala de aula, auxiliando os alunos portadores de paralisia cerebral, como conversando com os professores sobre a forma de proceder com estes alunos. Este grupo de professores mencionou a importância do professor itinerante, especificamente, no processo de avaliação destes alunos, na medida em que o mesmo é um profissional especializado para trabalhar com alunos portadores de

necessidades educacionais especiais, incluídos em classes regulares e com seus respectivos professores. São competências do professor itinerante: atender às necessidades educacionais destes alunos, orientar, informar e supervisionar os trabalhos que os educadores desenvolvem com os alunos incluídos em sala de aula, do ensino regular.

Como dissemos acima, os integrantes deste grupo contam sempre com o apoio de professores itinerantes para realizar a avaliação dos alunos portadores de paralisia cerebral, sendo que, em alguns casos, se sentem incapazes de realizar qualquer tipo de avaliação, como foi o caso de um professor que expôs esta situação:

> Eu não faço avaliação dela, não tem como fazer uma avaliação dela. Quem avalia é uma pessoa que vem exclusivamente para fazer avaliação de todas as disciplinas. Eu já estive conversando com esta pessoa que vem fazer esta avaliação, que faz o acompanhamento dela. Nós tentamos chegar a alguma conclusão, mas não conseguimos chegar à conclusão nenhuma.

Esse professor nos pareceu muito inflexível quando afirma não ter condições de avaliar sua aluna, assim como indica desconhecer os procedimentos adequados a um processo avaliativo. Já vimos, no decorrer de nossa exposição, que a avaliação é um processo que deve ser realizado diariamente, por meio de observações realizadas pelo professor, durante o decorrer de todas as aulas. Ao dizer que não realiza nenhum tipo de avaliação, este professor, além de transferir sua responsabilidade para o professor itinerante, se exclui de qualquer participação, esquecendo-se de que é competência do docente desenvolver e avaliar os procedimentos didáticos. Cabe ao itinerante auxiliar o professor e não executar cotidianamente as tarefas pedagógicas.

Tal exclusão no processo de avaliação também foi justificada pela falta de conclusão sobre o comportamento pedagógico da aluna em questão. É possível um profissional não perceber os avanços de seu aluno?

Acreditamos que a discussão sobre um tema ainda tão polêmico – a avaliação – nunca deve ser esgotada, pois seus aspectos abrangem, não apenas como avaliar corretamente um determinado aluno que possui necessidades específicas, mas todos os alunos.

Idéia semelhante se evidenciou na fala de um outro professor, que também aponta para a dificuldade de avaliar: "há (dificuldade) na hora que o itinerante não está junto. Quando ela está, não há dificuldade, pois ela é quem faz essa ponte". Esse professor diz necessitar da presença do professor itinerante para fazer a "ponte" entre a aprendizagem e a avaliação da turma em geral, e a aprendizagem e a avaliação destes alunos. Esta situação nos faz pensar sobre duas questões: a insegurança do profissional em desenvolver o seu trabalho com estas crianças e conseqüentemente em avaliá-las. Consideramos que, quanto mais o professor de turma estiver sensibilizado e com informações suficientes a respeito do potencial dos alunos portadores de paralisia cerebral, mais autônomo ele se sentirá para realizar a avaliação deles, optando pela melhor maneira que for indicada por sua prática pedagógica.

Nós encontramos também um outro regente de turma que relatou não haver dificuldades quanto à avaliação de sua aluna, já que, segundo ele, a professora itinerante era quem realizava a prova: "não, porque a pessoa que fazia a prova para

ela, fazia fácil de corrigir. Quando ela fazia a prova, vinha a professora itinerante e era ela que fazia a prova, ela perguntava à menina, que dizia sim ou não. Não houve dificuldade não".

Novamente, é mencionada, aqui, por este professor, a importância do professor itinerante para realizar a avaliação de sua aluna, deixando também de citar outras formas de avaliação além da prova. Explicita a forma como a prova é aplicada à aluna, demonstrando ter conhecimento deste processo.

Como vimos, o papel do professor itinerante, apesar de importante para a avaliação do aluno portador de necessidades educacionais especiais, em alguns casos, acaba eximindo o docente de sua responsabilidade com a turma e com o desempenho desse tipo de alunado, considerando que há um profissional para atender os chamados casos difíceis. É para este tipo de problema que nos alerta Mantoan (2003): "Esse serviço igualmente reforça a idéia de que os problemas de aprendizagem são sempre do aluno e que o especialista poderá se incumbir de removê-los, com adequação e eficiência".

É necessário, portanto, que as práticas e os conhecimentos dos docentes possam evoluir, a fim de que sejam capazes de buscar soluções para seus problemas.

Professores que disseram ter dificuldade de realizar a avaliação

Os professores integrantes desse grupo mencionaram possuir dificuldades para realizar a avaliação de alunos portadores de paralisia cerebral, apresentando diferentes justificativas. Esses professores, além de demonstrarem desconhecimento quanto ao potencial destes alunos, deixam claro seu despreparo para lidar com esta questão.

Apesar da afirmação de existência de dificuldade para avaliar os alunos portadores de paralisia cerebral, não se percebe nenhuma preocupação em buscar alternativas para saná-las. Dizendo que não avalia este aluno, procura ocultar sua responsabilidade com o processo de aprendizagem e avaliação, promovendo discriminação por meio de "finjo que não vejo", bem como culpabiliza a escola pela inclusão do aluno em turma regular.

> Todas as dificuldades. Primeiro, que eu não conheço o tipo de doença, não sei o que faço para ele, como é que eu vou avaliar este aluno. Não, o que estou fazendo é o seguinte: eu finjo que não vejo, entendeu, este aluno, eu aprovo ele, sem avaliar. Já que o colégio botou ele aqui, e diz que eu tenho que avaliá-lo, então eu vou aprovando. Mas eu não medi este aluno, eu não tenho como medir.

O preconceito faz com que seja negado ao portador de paralisia cerebral o direito de aprender como todo e qualquer aluno. Fingir que aprova, dispensando preocupação com o ato de ensinar, é enganar o aluno, bem como negar possibilidades de avanços pedagógicos, provocando lacunas irreparáveis.

O paradigma da inclusão nos propõe a superação deste discurso que, durante muito tempo, fez com que muitos alunos portadores de paralisia cerebral e de outras deficiências ficassem impedidos de freqüentar as escolas de ensino regular.

Esta visão é fruto de uma representação que ainda hoje perdura, na qual o aluno portador de necessidades educacionais especiais é visto como um problema a ser resolvido exclusivamente pela Educação Especial, fazendo com que, vários alunos capazes de se integrar à escola regular, fiquem restritos a ambientes segregados do convívio com os demais estudantes, como nos lembra Fonseca (1995, p. 210): "No passado, a Educação Especial e toda a sua superestrutura apontava o dedo de acusação para a criança deficiente. No futuro, provavelmente, teremos de apontar para o sistema de ensino".

Esse autor se refere à questão central da inserção do aluno portador de deficiência no ensino regular. A obrigatoriedade da inclusão de alunos portadores de deficiências em escolas, juntamente com os demais alunos, já está fazendo com que todo o sistema de ensino se responsabilize por esses educandos, não sendo esta uma responsabilidade apenas da Educação Especial. A aceitação destes alunos pelo professor e o seu empenho para realizar um bom trabalho são alicerces fundamentais na construção de uma escola inclusiva.

Dificuldades existirão sempre, considerando a diversidade do grupo que se apresenta à turma, porém é dever do professor buscar formas de suplantá-las, é preciso que as dificuldades sejam entendidas como desafios e nunca como impossibilidades.

Algumas considerações

Talvez nos caiba, neste momento, indagar se estes professores sabem usar sua ação-reflexão sobre seu próprio fazer pedagógico para, assim, adaptá-lo, não somente às possibilidades desses alunos, mas às peculiaridades de cada um dos demais alunos. Por que será que apesar de existirem diversos recursos facilitadores para avaliação de alunos portadores de paralisia cerebral, ainda existe, por parte dos professores, tanta dificuldade para avaliá-los?

Uma boa avaliação pressupõe um conhecimento tanto das capacidades do aluno quanto da crença da importância da inclusão. Acreditamos ser necessário, além dos urgentes incentivos governamentais, um maior compromisso dos professores com a inclusão de todos os alunos portadores de necessidades educacionais especiais, já que, como pudemos observar, existem professores que conseguem dimensionar o quanto sua postura em sala de aula pode interferir na vida destes alunos.

A condição de muitos professores em ainda estarem presos a processos de avaliação tradicionais, como testes e provas, contribui para que não se sintam capazes de criar outras formas de avaliação para esses alunos. A prática da observação diária ainda é um sonho distante. É preciso que haja maior investimento na formação profissional, na própria formação acadêmica.

A *Declaração de Salamanca* (BRASIL, 1994a, p. 11), o documento de origem e referência para a educação inclusiva, na parte onde trata de seus apelos para todos os governos, relaciona entre suas recomendações, um tópico a respeito des-

sa questão: "assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínuo, estejam voltados para atender as necessidades educativas especiais nas escolas integradoras".

Partindo desta proposição, podemos verificar que tal mudança ainda carece de estar mais presente em iniciativas que visem à formação continuada dos professores, oferecendo a estes educadores novas formas de pensar diversos aspectos da educação, a fim de atender as peculiaridades individuais de cada aluno, e entre tais aspectos acreditamos que a avaliação tanto de alunos portadores de paralisia cerebral, quanto de alunos que apresentem outras especificidades. Este ponto merece destaque devido à sua relevância para o êxito da inclusão escolar de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais.

TEXTO COMPLEMENTAR

Paralisia cerebral: privação ou diminuição da sensibilidade e movimento

(SANTOS, 2003)

Definição

A paralisia cerebral é uma doença do foro neurológico que afecta as funções básicas do ser humano (fala, postura, movimento).

Existem vários tipos de paralisia cerebral: espástica (em que o movimento é difícil); atetósica (o movimento é descontrolado e involuntário); atáxica (o equilíbrio e a sensibilidade profunda são anormais); mista (uma combinação de vários tipos).

Causas/sintomas e sinais

A paralisia cerebral é provocada por uma lesão no cérebro e no sistema nervoso ocorrida antes do nascimento; durante o parto ou depois do nascimento.

Os sintomas variam consoante a área de extensão da lesão, podendo incluir: tiques; perturbação da marcha; espasmos; convulsões e fraco tónus muscular.

Para além da motricidade, a paralisia cerebral também pode afectar a visão, a audição, a inteligência e a fala.

Diagnóstico

A necessidade de um diagnóstico precoce prende-se com o facto de dar início à terapia o mais cedo possível.

A paralisia cerebral pode manifestar-se logo à nascença ou mais tarde. Em caso de suspeita deve-se consultar um neurologista pediátrico a fim de determinar a extensão e localização da lesão cerebral, de forma a colocar de parte outras doenças.

Exames a efectuar

Análises de sangue e urina (para eliminar a hipótese de outras doenças que produzam sintomas semelhantes): electroencefalograma (para medir a actividade eléctrica do cérebro); electromiograma (para medir a actividade eléctrica dos músculos); um TAC (para detectar alterações cerebrais).

Tratamento médico

O tratamento deve envolver uma equipa de profissionais ao nível da saúde: fisioterapeutas, terapeutas da fala e terapeutas ocupacionais, um psicólogo, um ortopedista e um neurologista.

A paralisia cerebral não tem cura, o objectivo do tratamento médico é ajudar a criança a conseguir uma maior independência possível.

Alguns exemplos

As convulsões podem ser controladas por medicamentos; o tratamento ortopédico pode incluir talas, canadianas e aparelhos diversos que possam evitar contracturas e outras deformações dos braços e pernas; a cirurgia ortopédica pode ser também uma opção cortando músculos e tendões contraídos (permitindo a sua distensão) ou unindo determinados ossos (de modo a estabilizar as articulações).

Este tipo de cirurgias pode permitir à criança um melhor equilíbrio e andar.

Ensino-aprendizagem

O processo ensino-aprendizagem deve ser organizado e estruturado de forma a privilegiar o desenvolvimento geral da criança ou jovem com paralisia cerebral.

Deve existir uma equipa de profissionais que trabalhem no sentido de suprimir as dificuldades da criança ou jovem.

A criança/jovem com paralisia cerebral deve beneficiar de áreas que possibilitem e auxiliem o seu desenvolvimento, tais como:

- terapia da fala – para elevar a capacidade de expressão oral e de comunicação;
- terapia ocupacional – de forma a desenvolver aptidões úteis que lhes permitam desempenhar tarefas de rotina;
- psicomotricidade – para melhorar a adaptação ao mundo exterior, através do domínio do equilíbrio, controle da inibição voluntária e da responsabilidade, consciência do corpo, eficácia das diversas coordenações globais e segmentárias, organização do esquema corporal, orientação espacial etc;
- apoio psicológico – para acompanhar a criança/jovem durante o processo ensino-aprendizagem ao nível psicológico;
- fisioterapia – através da utilização do exercício e técnicas de relaxamento; para ensinar a caminhar com o auxílio de canadianas muletas e outros aparelhos (como cadeira de rodas), para auxiliar a rotina diária da criança ou jovem;
- áreas de expressão – a dança e música podem auxiliar as crianças ou jovens a elevarem a sua coordenação, desenvolverem o tónus e força muscular, autoconfiança etc. As actividades de expressão plástica, como a pintura podem ajudar no desenvolvimento da motricidade, comunicação etc;

- actividades aquáticas – o contacto com a água ou realização de exercícios dentro de água auxiliam um melhor funcionamento do sistema circulatório, respiratório, fortalecimento dos músculos, aumento do equilíbrio, relaxamento muscular, diminuição de espasmos, aumento da amplitude de movimentos etc;
- massagens – aliviam espasmos e reduzem contracções musculares;
- informática – a utilização do computador pode ajudar ao nível da comunicação, assim como ao nível da motricidade fina;
- actividades da vida diária – para trabalhar a higiene, segurança, entre outros.

A criança ou jovem com paralisia cerebral pode estar integrada no Ensino Regular ou Especial. Contudo, a criança/jovem deve beneficiar numa primeira instância de uma estimulação global e só posteriormente de uma iniciação académica.

O trabalho realizado pelos técnicos (professor, educadora, psicóloga, terapeutas etc.), assim como a interacção de todas as áreas acima mencionadas deverão procurar elevar o nível cognitivo, autonomia pessoal e social, comunicação, psicomotor, sócio-afectivo, assim como desenvolver a área sensorial-perceptiva.

Encarregados de educação

Os encarregados de educação podem proporcionar um ambiente que estimule a aprendizagem e a exploração.

Ajudando no exercício físico regular, no desenvolvimento de hábitos de higiene, utilização de materiais e utensílios que auxiliem a criança/jovem com paralisia cerebral (tais como: talheres especiais, auxiliares para vestuário, escovas de dentes próprias, entre outros).

A paralisia cerebral é uma doença que dura toda a vida e geralmente requer uma adaptação e uma formação no sentido de atingir a auto-suficiência.

É necessário que exista um trabalho conjunto entre técnicos e encarregados de educação, proporcionando uma diversidade de áreas, no sentido de desenvolver e elevar as capacidades gerais da criança/jovem com paralisia cerebral, assim como a sua qualidade de vida.

ATIVIDADES

1. Registre as possibilidades de recursos disponíveis para a aprendizagem dos alunos com paralisia cerebral e comente com seus colegas.

2. Discuta com seus colegas as possibilidades reais de inclusão em turmas regulares de alunos portadores de paralisia cerebral. Registre as conclusões a que chegaram.

DICA DE ESTUDO

Visite o site <http://fantastico.globo.com> e assista a reportagem *Uma história de amor*. É incrível sentirmos o que o amor de um pai faz por seu filho, portador de necessidades educacionais especiais. Para pensarmos na vida!

Trabalhando com o aluno portador de deficiência mental

Suely Pereira da Silva Rosa*

A Educação Especial é uma modalidade de ensino destinada às pessoas portadoras de deficiência, de condutas típicas e de altas habilidades, considerada pela Constituição Brasileira parte inseparável do direito à educação.

É conceituada como processo de desenvolvimento global das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, abrangendo os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos, compatíveis com as necessidades do seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino, e sua tarefa prioritária é ampliar os níveis de competência técnica, eliminando o preconceito que atinge o seu alunado.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994b), "são considerados alunos portadores de necessidades educativas especiais aqueles que, por apresentarem necessidades próprias e diferentes dos demais alunos, requerem recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas."

Dentro destes entendimentos, vamos abordar, na aula de hoje, quem é o aluno portador de deficiência mental e os procedimentos favoráveis ao seu desempenho escolar.

Identificando o nosso aluno

Tem havido numerosas tentativas no sentido de se definir a deficiência mental. Muitas áreas – entre elas, a Medicina, a Psicologia, o Serviço Social e a Educação – vêm preocupando-se com crianças e adultos deficientes mentais, e cada uma delas faz a sua análise a partir de seus próprios referenciais teóricos. Como a ciência não é parada, as definições não são estáticas, e tendem a ser modificadas e aperfeiçoadas, na medida em que mais experiências e evidências se tornam possíveis.

Em tentativas recentes de se definir a deficiência mental, a ênfase mudou significativamente de uma condição que existe somente no indivíduo, para uma que apresenta uma interação do mesmo com um ambiente em particular. A definição de deficiência mental, atualmente adotada, foi proposta pela Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR) e consta na Política Nacional de Educação Especial do Ministério de Educação e Cultura (BRASIL, 1994b), a saber:

*Especialista em Supervisão Educacional e Educação, Graduada em Pedagogia com habilitação em Supervisão Educacional e Administração Escolar. Professora de Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa e Brasileira, autora de textos e livros sobre Educação.

> funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente as demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados especiais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência de locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho.

A Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação (MEC) adota esta definição para efeito de diagnóstico e caracterização dos portadores de deficiência mental. Ou seja, considera como portador de deficiência mental, aquele cujo escore em teste de inteligência seja inferior aos obtidos por 97 a 98% das pessoas da mesma idade; que não satisfaça padrões de independência e responsabilidade esperados do grupo etário e cultural, isto é, aprenda habilidades acadêmicas básicas e participe de atividades apropriadas ao grupo social.

A idade de início da deficiência deverá situar-se antes dos dezoito (18) anos, ou seja, aparecer durante o curso de seu desenvolvimento. Problemas de natureza semelhante em adultos seriam provavelmente classificados como doença mental e não deficiência mental.

Nenhuma definição, por mais abrangente que seja, tem grande valor, a menos que seus conceitos abstratos possam ser traduzidos em alguma forma prática. Tradicionalmente, a dimensão de subnormalidade intelectual é determinada pelo desempenho nos testes de inteligência.

As crianças deficientes mentais são acentuadamente mais lentas do que seus companheiros da mesma idade para usar a memória com eficácia, associar e classificar informações, raciocinar e fazer julgamentos adequados.

Os alunos cujos escores caem entre um Q.I. de 85 e um Q.I. de 70, são freqüentemente chamados de subnormais, intelectualmente limítrofes. Geralmente, encontram-se no limite inferior de uma classe típica, mas são capazes de um desempenho médio, se receberem um programa educacional adequado. Os alunos cujos escores caem entre um Q.I. de 55 e um Q.I. de 70 são chamados deficientes mentais educáveis, se a adaptação social também for baixa. Alunos cujos escores caem num Q.I. abaixo de 55, mas que são capazes de responder ao teste, são considerados deficientes mentais treináveis.

Embora não se acredite incontestavelmente nestes testes de inteligência, eles ainda são fontes de consulta de especialistas de educação e de saúde, para predizer quem poderá alcançar os objetivos acadêmicos. Neste sentido, segundo critérios educacionais, podemos entender melhor não só quem é o aluno portador de deficiência mental, como será importante reconhecer que comportamentos poderão ser alcançados por eles.

Vejamos as definições que facilitarão a identificação necessária à escolha de procedimentos pedagógicos pertinentes.

- Deficientes mentais educáveis – são aqueles que, devido ao seu desenvolvimento subnormal, são incapazes de se beneficiar suficientemente do programa escolar regular, mas capazes de desenvolvimento em outras áreas. Durante os primeiros anos de vida, em muitos ambientes, o deficiente mental educável geralmente não é reconhecido como tal. A maior

parte do tempo a deficiência não é evidente, pois não se é possível medir a criança, durante a primeira infância, pelo conteúdo educacional.

- Deficientes mentais treináveis – referem-se às pessoas que apresentam dificuldades em aprender habilidades acadêmicas a qualquer nível funcional, desenvolver independência total em nível adulto e alcançar adequação vocacional suficiente para, em nível adulto, sustentar-se sem supervisão ou ajuda. A pessoa treinável é capaz de ter capacidade para cuidar de si própria, de se proteger de perigos comuns, ajustamento social, entre outras coisas.
- Deficientes mentais graves e profundos – muitas crianças com deficiências graves têm deficiências múltiplas que, muitas vezes, interferem nos procedimentos de instrução normais. Por exemplo, além de ser portador de deficiência mental, a criança pode ter paralisia cerebral ou perda auditiva. O objetivo do treinamento de uma criança tão gravemente deficiente limita-se ao estabelecimento de algum nível de adaptação social em um ambiente controlado.

Por isso, é preciso ter bastante clareza quanto ao conhecimento do aluno em questão, a fim de tornar o seu cotidiano escolar, um espaço que lhe permita ser sujeito de sua própria aprendizagem.

O trabalho pedagógico

Os primeiros anos de vida são muito importantes para que a criança possa satisfazer suas necessidades de afeto e aceitação, assim como de realização e auto-estima, por serem decisivos na determinação dos ajustamentos posteriores. Essa necessidade básica para todos os indivíduos torna-se mais forte tratando-se de uma criança que apresente qualquer deficiência, a fim de torná-la mais segura e confiante para estabelecer relação com o mundo. A escola deve trabalhar junto com a família, para que, numa troca mútua, possam oferecer a adequação das atividades necessárias ao desenvolvimento da criança. É importante que a criança sinta-se também segura na escola, cabendo ao professor uma postura de orientador da atividade a ser desenvolvida.

Muitos estudiosos têm demonstrado que estas crianças e adolescentes com retardo mental são capazes de construírem seu próprio conhecimento, embora não consigam atingir o estágio hipotético dedutível da inteligência. São capazes de avançar até o estágio operatório concreto.

A importância do papel do professor é fundamental para que se estabeleça a confiança e a auto-estima que o levará a desenvolver a proposta de ensino com satisfação.

As propostas de trabalho devem representar um desafio ao seu pensamento, com o objetivo de proporcionar o alcance da autonomia moral, social e intelectual. As atividades devem favorecer a estruturação ou coordenação das próprias ações dos alunos, considerando que são capazes de criar, de criticar, de descobrir e de reinventar o conhecimento a partir de uma inter-relação com o meio. Será

preciso, ainda, envolvê-lo pessoalmente na atividade que poderá ser individual, coletiva ou em grupo, de acordo com a que melhor oportunizar a troca de pontos de vista, já que também estará sendo trabalhada a cooperação entre eles.

Um trabalho educacional com crianças portadoras de deficiência mental deve privilegiar atividades espontâneas que permitirão ao professor observar os processos que o levaram a construir suas respostas. É mais importante entender como ela aprende, como elabora o pensamento, do que com o resultado da resposta, ou seja, se responde corretamente ou não.

Considerando-se que a motivação não é um dado racional, mas resultado de diversos fatores ligados à própria vida da classe, é importante que a sala de aula seja um espaço acolhedor, proporcionando situações estimulantes, que façam as crianças agirem segundo suas possibilidades, de forma que as atividades propostas tenham realmente significado em suas vidas, permitindo-lhes construir suas próprias convicções.

Recomenda-se, portanto, que esta sala, para oferecer um ambiente rico em desafios, conforme nos aponta a professora Vera Lúcia Goffredo (2001): "será preciso uma grande variedade de material pedagógico, lembrando que os materiais do mundo são mais estimuladores do que os que se fabrica, é muito bom o uso de sucata".

Há ainda uma preocupação com a metragem da sala, recomendada pela professora em questão:

> para que as crianças manipulem tais materiais de forma bem livre, é imprescindível que o espaço tenha uma metragem que possibilite uma boa circulação dos alunos na sala, que possam coexistir atividades individuais e de grupos; a existência de armários, estantes, materiais de sucata, muitos jogos, tintas, pincéis, lápis, gravuras, embalagens variadas, contas de luz, gás etc., isto porque, a organização deste espaço deve refletir os pressupostos em que se baseia esta prática educacional. (GOFFREDO, 2001)

Esta proposta reforça a idéia de que é por meio dos estímulos que se propicia o interesse da criança pela atividade. É importante, porém, que o professor tenha o cuidado de não deixá-lo se fixar em apenas uma atividade, rotinizando sua ação, já que ele estará evitando que lhe tragam mais dificuldades. Há necessidade de fazê-lo experimentar as diferentes possibilidades, como forma de desenvolver suas habilidades. O fundamental, portanto, na ação pedagógica é que ela seja problematizadora, desafiando permanentemente o aluno a desenvolver suas potencialidades.

Uma outra questão que se apresenta, dada a nossa discussão sobre a inclusão, é de que todos os alunos precisam vivenciar a escola em toda a sua totalidade. Que a sala de aula é um espaço privilegiado para se efetivar o processo educativo, não se discute, porém, é preciso que haja participação destes alunos no cotidiano da escola. Para tanto, a elaboração do projeto político-pedagógico é de suma importância, já que ele assume o papel de referencial na construção das atividades condutoras do processo educacional, permitindo sua elaboração conjunta e um despertar de interesse para as ações propostas.

Finalizando nossa conversa de hoje, devemos nos lembrar do que Paulo Freire nos ensinou: "o caminho para a construção do conhecimento, de certo, não pode ser trilhado por um viajante solitário, portanto, o professor e seus alunos devem caminhar juntos nesta estrada".

Conhecer bem sua clientela, por meio de um diagnóstico de turma que lhe permita a elaboração de um plano que ajude seus alunos a adquirirem os conteúdos de leitura e escrita, é de fundamental importância. Para tanto, há necessidade de que o professor assuma uma posição de orientador, de facilitador da aprendizagem, criando estratégias que envolvam sistematicamente os alunos.

Sabemos que nossas crianças com deficiência mental necessitarão caminhar com passos diferentes dos que nos acostumamos a ver, porém nada nos permite afirmar que elas nunca aprenderão. Descobrir novas formas de ação e de compreensão sobre o processo de aprendizagem, só será possível no cotidiano do ato pedagógico.

TEXTO COMPLEMENTAR

Do tempo rígido para o tempo flexível

(LIMA, 2000)

Na escola atual, tanto o tempo vivido no cotidiano, como o tempo adjacente nos documentos e materiais escolares, se caracteriza por uma divisão rígida. As aulas, conteúdos e matérias devem se adaptar, por exemplo, à aula de 40 ou 50 minutos, ou à divisão do tempo para "cobrir o currículo", nas séries iniciais da Educação Fundamental. A distribuição do "tempo" de uma matéria é constante durante todo o ano letivo e desconsidera que a construção de conhecimento, em determinada área, não acontece no ser humano com esta regularidade: há momentos em que se torna necessário dedicar em vez de 50 minutos a um assunto, ao menos 3 horas, para que se dê ao educando a possibilidade de completar o ciclo de atividades necessárias para construir o conceito.

Um tempo flexível permitiria a modificação da divisão do tempo entre as matérias e a quebra da regularidade da distribuição do tempo no ano letivo. (...)

Evidentemente, aí estaríamos trabalhando com outros referenciais, tais como total de dias letivos, total de horas alocadas para uma determinada matéria, no curso de um período de X meses, e que poderiam ser distribuídas de acordo com a necessidade do próprio conteúdo e/ou dos ritmos apresentados pelos alunos. Para tanto, seria necessário o planejamento coletivo, e conseqüente, a disponibilidade de todos os professores. (...) E a avaliação, necessariamente, terá de ser reformulada.

ATIVIDADES

1. Você percebeu que as limitações ambientais podem influenciar o agravamento do quadro de deficiência mental? Comente com seus colegas sobre esta questão e registre as conclusões.

2. Riqueza de material e problematização da proposta são dois aspectos de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com as crianças portadoras de necessidades educativas especiais. Comente esta afirmação.

DICA DE ESTUDO

Para complementar os estudos dessa aula, a dica é a leitura do texto *Dilemas e Perspectivas da Educação do Portador de Deficiência no Novo Milênio* de Marcos José da Silveira Mazzott, disponível no site: <www.bancodeescola.com/dilema.htm>.

Distúrbios de conduta

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira

Distúrbios de conduta... afinal, o que é isto?

O nosso assunto de hoje são os distúrbios de conduta, tão freqüentes na escola e no cotidiano profissional do professor.

As expressões: "tem problemas de conduta" ou "isto é um distúrbio de comportamento" são, hoje, bastante ouvidas em diversos contextos vinculados à população infantil. Mas, qual é realmente o significado dessas expressões? Quais são os critérios ou sinais utilizados, para tomar a decisão de "colar essa etiqueta" em certas manifestações problemáticas da criança? As respostas para essas perguntas nos remetem à descrição de problemas muito diferentes, tanto com respeito ao seu conteúdo quanto à importância de suas conseqüências para o desenvolvimento da criança, incluindo o escolar.

Esta confusa diversidade não corresponde exclusivamente a uma divulgação incompleta do termo, refletindo, na verdade, uma situação real de indefinição e de carências na delimitação do mesmo. A revisão de literatura sobre o tema pode provocar no leitor uma forte sensação de caos e a tentação de renunciar ao aprofundamento e sistematização da informação. Se, por um momento, se pensa sobre o porquê desta situação, é possível encontrar motivos claros que a justificam. Entre eles, pode-se apontar a amplitude do significado da noção de conduta ou comportamento, além de uma maior dificuldade na distinção entre o normal e o patológico que, ao situar-se em um âmbito evolutivo, exacerba-se.

Em primeiro lugar, a identificação de comportamento ou conduta considerando apenas a manifestação externa, levaria a se considerar, como distúrbio de comportamento, qualquer tipo de perturbação que acarrete uma manifestação observável de conduta. Isso significaria, na realidade, toda a psicopatologia[1] infantil. De fato, certos autores incluem sob esta denominação todas as perturbações infantis, exceto as grandes síndromes como a psicose, alterações neuróticas etc. (AJURIAGUERRA, 1977; AJURIAGUERRA; MARCELI, 1987; SÁNCHEZ MOISO, 1978). Partir de tal conceito de distúrbio de conduta implica considerar, sob este rótulo, um bom número de subgrupos de distúrbios; e como exemplo podemos citar a classificação apresentada por Sánchez Moiso (1978), que inclui 12 tipos de distúrbios, definidos por sua vinculação com diversas funções da conduta: alimentação, sono, linguagem, afetividade e outros. Esta proposição tão ampla é pouco frutífera como abordagem ao tema, já que sua heterogeneidade interna não permite abordar um estudo global das conseqüências e da intervenção dos distúrbios de comportamento, tendo que ser realizado de forma específica para cada subgrupo ou distúrbio concreto.

1 O termo Psicopatologia é de origem grega; *psykhé* significando alma e, patologia, implica em morbidade, doença.

Desta maneira, o conceito de distúrbio de comportamento perde seu significado, ficando limitado a uma função, fundamentalmente, denominativa e taxonômica[2]. Servindo apenas para fins classificatórios, leva à rotulação dos alunos e ao reforço de preconceitos, tão prejudicial ao processo ensino-aprendizagem.

Em segundo lugar, a clássica polêmica da localização do limite entre o normal e o patológico torna-se mais acirrada, ao ser aplicada a este tipo de problema da população infantil e adolescente. Isso ocorre essencialmente por dois motivos: pela inevitável relativização do conceito de patologia, ao situar-se em um contexto evolutivo e pela referência social envolvida na identificação do distúrbio.

A necessária relativização do patológico justifica-se, porque as manifestações condutuais que constituem sintomas destes distúrbios não são em si patológicas, sendo, de fato, condutas adequadas e com importante valor adaptativo, em determinados momentos do desenvolvimento. Assim, por exemplo, no desenvolvimento normal, por volta do segundo ou terceiro ano de vida, observam-se períodos em que a criança opõe-se, de forma mais ou menos sistemática, às exigências do adulto, chegando até mesmo a utilizar condutas agressivas. Pois bem, estas ações não devem ser interpretadas como um sintoma negativo, podendo ser simplesmente expressão das tentativas da criança em se tornar um indivíduo independente.

Na realidade, certas manifestações podem começar a ser consideradas como problemas em virtude, entre outros aspectos, de sua persistência além dos momentos em que cumpriram uma função adaptativa. Esta idéia de patologia não-intrínseca é aceita pela maioria dos autores. Desse modo, mostraremos como exemplo a caracterização apresentada por Herbert (1978, p. 33):

> o problema do diagnóstico reside no fato de que não existe uma distinção clara entre as características das crianças anormais e as das que não são (...) os problemas de conduta, os indícios de anormalidade patológica são, em geral, exageros, déficits ou combinações desvantajosas de modelos de conduta que são comuns a todas as crianças.

Este fato nos remete à presença ainda forte, no momento do diagnóstico pedagógico, de um "olhar" clínico, herança que a Educação traz, talvez por inveja do poder que acarreta, do diagnóstico feito pelos médicos.

Vale a pena pensar, com cuidado, no que alerta Moyses (2001, p. 168), ao estudar as crianças que não aprendem na escola, processo que chama de "institucionalização invisível":

> e continuamos, ainda hoje, com um modelo de pensamento médico em que o diagnosticar implica em uma operação mental classificatória prévia e, por outro lado, constitui subsídio para a classificação de doenças. Sob o que nos aparenta uma grande distância percorrida desde o início do século XIX, revela-se apenas o aparelhamento tecnológico do olhar, que pode ver melhor e mais fundo, porém diminuindo ainda mais o campo de visão que já excluía o doente.

O outro aspecto apontado, ao se discutir a dificuldade de delimitação do distúrbio, e, portanto, de seu diagnóstico, é a referência social envolvida em sua identificação. Esta é incluída na definição do distúrbio de conduta, como conceituado por alguns autores. Por exemplo, o DSM (1980) define-o como: *padrão persistente e repetitivo de conduta, em que se destaca a violação dos direitos fundamentais dos demais.*

2 A palavra refere-se à *Taxonomia*, ciência que elabora as leis de classificação. Assume um caráter analítico-descritivo, que inclui a identificação e nomenclatura. Restringe-se aos princípios que regem um sistema de classificação.

Tal conceito traz embutida a idéia de conduta dissocial, agressiva ou desafiante. Tal comportamento deve admitir grandes violações das expectativas sociais próprias à idade da criança, ou seja, deve haver mais do que as travessuras infantis ou a rebeldia do adolescente e se trata de um padrão duradouro de comportamento (seis meses ou mais).

Este modelo de diagnóstico se baseia na presença de condutas como manifestações excessivas de agressividade; crueldade com relação a outras pessoas ou a animais; destruição dos bens de outras pessoas; condutas incendiárias; roubos; mentiras repetidas; cabular aulas e fugir de casa; crises de birra e de desobediência anormalmente freqüentes e graves. Considera que a presença de manifestações nítidas de um dos grupos de conduta precedentes é suficiente para o diagnóstico, mas atos dissociais isolados não bastam para estabelecer diagnósticos.

Um tipo de conceituação como este, levado ao seu extremo, implicaria considerar como distúrbios todos os atos ou omissões da criança que sejam anormais ou incômodos para seu ambiente social.

Preferimos considerar, para a conceituação que vocês estão construindo, a definição de condutas típicas apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais/Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998, p. 25):

> manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado.

Critérios de definição dos distúrbios de conduta

Ao revisar o conteúdo das definições e classificações sobre distúrbios da conduta, constata-se que existem diversas facetas que, de forma mais ou menos explícita, e com diferente peso para uns ou outros autores, permitem a caracterização destes distúrbios.

Uma, já comentada anteriormente, e que é a mais generalizada, ressalta a referência social como critério para a identificação e a definição do distúrbio. Isso pressupõe a sua consideração como padrões de conduta estáveis que implicam a violação ou não-aquisição das regras ou normas que regulam os intercâmbios sociais, e que deveriam ter sido adquiridas de acordo com a idade do indivíduo. Outra faceta ou traço envolve sua consideração como manifestação externa de um distúrbio mais global da criança, seja de personalidade ou de sua relação com o ambiente.

Estes traços aparecem explícita ou implicitamente na definição ou são utilizados pelos diferentes autores para a seleção e organização dos diversos distúrbios reunidos sob um rótulo comum, seja este o de *distúrbios de comportamento*, *distúrbios de conduta* ou *perturbações da conduta*.

Esta diversidade de critérios, aliada à maior ou menor amplitude do conceito de distúrbio utilizado, dá origem a uma grande variedade na seleção dos dis-

túrbios específicos, bem como na denominação dos mesmos. No entanto, parece existir uma certa concordância, na maioria dos autores, em incluir os distúrbios da conduta social, especialmente a conduta agressiva, bem como as manifestações condutuais associadas à hiperatividade.

Chegando a este ponto e, para prosseguir no tema, parece necessário resumir e integrar esta informação, ainda que isto envolva uma certa tomada de posição. Para isso, podemos identificar como distúrbios de comportamento – certas condutas que afetam a relação do indivíduo com seu meio ambiente e interferem negativamente em seu desenvolvimento; que constituem sintomas, mas não se organizam em forma de síndrome, ocorrendo de forma isolada ou em combinações muito limitadas; que não são em si patológicas, sendo que o caráter patológico advém do exagero, déficit ou sua persistência além das idades em que podem desempenhar um papel adaptativo; que são estáveis e, como aponta o CID-10[3] da Organização Mundial de Saúde, mais resistentes à intervenção que os distúrbios situacionais transitórios, mas menos que a psicose, neurose e outros distúrbios profundos.

Desse modo, para poder identificar quando uma criança apresenta este tipo de distúrbio e requer uma atenção especial, seja familiar ou educacional, é necessário:

- conhecer o desenvolvimento normal da criança, tendo muito presente a grande variabilidade comportamental existente, fruto da interação de numerosos fatores (idade, sexo, fatores genéticos, contexto familiar e social etc.);
- reconhecer a existência de padrões condutuais que têm caráter transitório e não envolvem uma evolução psicopatológica;
- avaliar até que ponto as alterações condutuais estão interferindo ou dificultando a aquisição ou desenvolvimento de certas capacidades e habilidades cognitivas e sociais da criança, bem como a ligação das conseqüências desses distúrbios no meio em que se desenvolve. Tudo isso faz com que se tenha cautela no momento de se estabelecer o diagnóstico, entendendo este não como uma mera atribuição de rótulos, senão como um processo de conhecimento das potencialidades e necessidades especiais da criança.

Existem diversas condutas típicas, com as quais o professor pode se defrontar no cotidiano do seu trabalho, e que causam dificuldades de aprendizagem, com todas as conseqüências que bem conhecemos: a esquizofrenia, a síndrome desafiadora e de oposição, a síndrome de Rett, os transtornos do humor, entre outras.

Escolhemos duas, as mais conhecidas, para abordar nessa aula, a hiperatividade (ou TDAH) e o autismo.

Hiperatividade

Vejamos o depoimento da professora X, sobre o aluno que mais lhe causa preocupação no momento:

> Ele não pára um momento, poucas coisas lhe despertam a atenção. Senta e levanta todo o tempo, se agita, pula, se sacode... Começa as atividades e não termina, parece que perde

3 Classificação dos Transtornos Mentais, 10.ª edição.

> o interesse assim que começa. Perturba os colegas, impede que eles participem da aula. No entanto, não é agressivo nem mal-educado comigo, parece que ele está o tempo todo "ligado na tomada".

Estas crianças parecem sempre estar em movimento, não conseguem ficar paradas, ainda que as outras pessoas as pressionem neste sentido, e exerçam uma força enorme nesta direção. São os pais que mais sofrem com o comportamento inquieto destas crianças, são eles que vivem o maior *stress* nesta situação. Se de um lado estão os professores, os familiares e a sociedade de modo geral, exigindo um comportamento mais calmo e sereno dos seus filhos, do outro lado está a criança, resistente a todas as tentativas de mudança de atitude. Como se esta situação já não fosse suficiente, muitas vezes, os pais ainda têm que arcar com outros problemas como os prejuízos acarretados por danos causados a terceiros pelos filhos.

Talvez o maior problema que ocorre em relação ao transtorno de déficit de atenção / hiperatividade (TDAH) – como é hoje conhecido – está no fato de que o conhecimento sobre este seja muito pequeno entre a população leiga e até mesmo nas áreas médica e psicológica. Muitas das pessoas com TDAH passam a vida inteira sendo acusadas injustamente de mal-educadas, preguiçosas, loucas, desequilibradas, temperamentais, quando, na verdade, são portadoras de uma síndrome, que, simplesmente, as faz agir de maneira impulsiva, desatenta e, às vezes, até mesmo caótica. Demorou para que este transtorno fosse reconhecido como um problema neuropsicológico, e ainda persiste a controvérsia sobre se realmente pode ser reconhecido como um transtorno por si próprio.

De qualquer forma, é um dos distúrbios de comportamento mais freqüentes na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental. Caracteriza-se por um nível de atividade motora excessiva e crônica, déficit de atenção e falta de autocontrole. Inicialmente foi definido como um distúrbio neurológico, vinculado a uma lesão cerebral (disfunção cerebral mínima). As dificuldades para objetivar a existência dessa lesão provocaram uma mudança importante na conceituação do distúrbio.

Assim, nos anos 1960 surgiu a necessidade de defini-lo a partir de uma perspectiva mais funcional, dando ênfase à caracterização da hiperatividade como síndrome condutual, considerando a atividade motora excessiva como o sintoma primordial.

Na década de 1980 e, como resultado de diversas investigações, são ressaltados os aspectos cognitivos na definição da síndrome, principalmente o *déficit de atenção* e a *falta de autocontrole ou impulsividade*. Considera-se, além disso, que a *atividade motora excessiva* é o resultado do alcance reduzido da atenção da criança e da mudança contínua de objetivos e metas a que é submetida.

Principais características

- Déficit de atenção

Para a melhor compreensão do alcance dos distúrbios da atenção vinculados à hiperatividade, pode ser útil a referência ao desenvolvimento normal do controle da atenção, no qual podemos distinguir várias fases (VEJA, 1988).

Até os dois anos de idade, a atenção é controlada e dirigida por determinadas configurações de estímulos, não existindo controle voluntário por parte da criança. Entre dois e cinco anos, surge o controle voluntário da atenção. A criança já consegue concentrar-se, de forma seletiva, em alguns aspectos da estimulação externa, mas a sua atenção, ainda, é dominada pelas características mais centrais e "salientes" dos estímulos; é por isso que, de certa forma, continua sendo dirigida para o exterior.

A partir dos seis anos, ocorre uma mudança notável. O controle da atenção passa a ser interno. A criança já é capaz de desenvolver estratégias para atender, seletivamente, os estímulos que ela considera relevantes para a solução de determinados problemas, sejam eles ou não os aspectos mais centrais da estimulação externa.

Os resultados de estudos experimentais, realizados com indivíduos hiperativos, demonstram que estes processos encontram-se alterados. Por um lado, pode-se afirmar que estas crianças apresentam dificuldades para concentrar sua atenção durante períodos contínuos de tempo. Por outro lado, o processo de evolução não chega a ser controlado por estratégias internas, que ajudariam a criança a se concentrar, de forma seletiva, nos aspectos pertinentes para a solução eficaz dos problemas; ao contrário, o processo de atenção continua sendo dirigido à estimulação externa.

Estas dificuldades intensificam-se nas situações grupais, já que elas exigem atenção mais sustentada e seletiva, para poder manejar a grande quantidade de informação que é gerada.

- Atividade motora excessiva

A atividade motora que caracteriza as crianças hiperativas e, que deu nome ao distúrbio, manifesta-se por meio de uma atividade corporal excessiva e desorganizada que, com freqüência, não tem um objetivo concreto. É exatamente esta ausência de finalidade que permite diferenciá-la da grande atividade, observada no desenvolvimento normal da criança em certas situações.

Juntamente com esta atividade motora desmesurada – que faz com que se considere a criança como "*uma zona móvel de desastre"* (HERBERT, 1983) – costumam surgir dificuldades em nível de motricidade grossa (por exemplo, dificuldades de coordenação visiomanual), observando-se, com certa freqüência, movimentos involuntários dos dedos (sincinesias) que interferem na realização de certas tarefas.

- Impulsividade ou falta de controle

O comportamento de toda criança é inicialmente controlado pelos adultos, seguindo certas normas que, freqüentemente, vão contra seus desejos; tais normas, externas e impostas, acabam sendo internalizadas no decorrer do seu desenvolvimento, de forma que o controle externo dá lugar ao autocontrole. Este processo encontra-se alterado nas crianças hiperativas, de forma que a conduta impulsiva constitui um dos aspectos mais relevantes do distúrbio, observando-se uma tendência à satisfação imediata de seus desejos e pouca tolerância à frustração.

A evolução do distúrbio hiperativo

As manifestações de conduta do distúrbio hiperativo variam com a idade ou o nível de desenvolvimento da criança. Na chamada idade pré-escolar, costumam aparecer os sintomas já citados. Além disso, em alguns casos, podem ocorrer, em idades anteriores, numerosas e sérias alterações comportamentais, tais como problemas na alimentação e sono, inquietação excessiva e episódios de negativismo e birra. Na idade escolar, persiste a sintomatologia primária e começa a manifestar-se uma série de perturbações secundárias que afetam, sobretudo, as relações interpessoais e a aprendizagem escolar.

O surgimento deste distúrbio pressupõe, desde o seu início, interações problemáticas no ambiente familiar. Os pais sentem-se impotentes diante da atividade exagerada da criança e as suas condutas opositoras. O temor em relação às possíveis conseqüências negativas do comportamento da criança pode levar ao isolamento social da própria família, agravando ainda mais o distúrbio.

Por outro lado, as interações com os iguais são reduzidas, dado que as próprias características da criança hiperativa (impulsividade e agressividade) tendem a provocar a rejeição dos outros. Carecem, portanto, do tipo de experiência que proporcionam estas interações, e que são de vital importância para o desenvolvimento social do indivíduo. O isolamento e rejeição social trazem para a criança, além do mais, conseqüências negativas sobre a valorização de si mesma.

No que se refere à aprendizagem escolar, podemos dizer que a hiperatividade interfere de forma negativa no processo educativo da criança. Como já dissemos, as dificuldades de atenção e a falta de autocontrole, que caracterizam este distúrbio, intensificam-se em situações de grupo, dificultando ainda mais a percepção dos estímulos relevantes e a estruturação e execução adequada das tarefas. Este quadro de fracasso contínuo promove uma desvinculação cada vez maior da criança hiperativa em seu processo de aprendizagem, a não ser que encontre no sistema educacional resposta adequada às suas necessidades especiais.

Na adolescência, as alterações secundárias exacerbam-se, aparecendo, freqüentemente, condutas anti-sociais, ao passo que o nível de auto-estima do indivíduo é especialmente afetado.

O tratamento desta conduta típica

Tratamento psicofarmacológico

O tratamento psicofarmacológico é feito com o uso de estimulantes como a dextroanfetamina (dexedrina) e do metilfenidato (ritalina). Os mecanismos de ação destas substâncias ainda são desconhecidos, mas alguns autores acreditam que funcionam porque estas pessoas têm uma subestimulação do Sistema Nervoso Central. Outros acham que o efeito destes estimulantes é devido à alteração nos mecanismos dos neurotransmissores como serotonina, dopamina ou norepinefrina, o que coincide com algumas hipóteses sobre as causas, conforme já foi relatado neste texto.

Psicoterapia

Além do tratamento farmacológico é essencial que o distúrbio hiperativo seja tratado também com psicoterapia. Isso deve ser feito porque ao longo da vida, especialmente antes de se ter feito o diagnóstico, as pessoas com este problema sofrem muito. Não são raros casos de crianças que sentem-se isoladas, são excluídas pelos colegas, são taxadas de "burras" ou incompetentes por pais e professores, são acusadas de serem mal-educadas por todos à sua volta.

Muitos adolescentes e adultos entram em depressão por não conseguirem dar conta do que a sociedade exige deles, por esquecerem de coisas importantes, por serem incapazes de terminar as tarefas já iniciadas e por terem dificuldades em manter relacionamentos com outras pessoas. Todos estes casos acabam levando ao desespero, à ansiedade e à depressão, que podem levar às drogas ou até ao suicídio, em casos mais graves.

Algumas dificuldades psicológicas de crianças e adultos com TDAH

As crianças freqüentemente se isolam, já que são discriminadas pelos colegas. Instala-se muitas vezes, como já dissemos, a depressão e a baixa auto-estima, já que é difícil agradarem aos pais e professores. Correlatos são a aversão à escola e as atitudes agressivas.

Destacamos a importância da ação conjunta, desenvolvida pela família, a escola e o grupo de colegas da criança, sob a coordenação do terapeuta desta. Isso inclui o suporte social e a informação, minimizando o preconceito existente.

Com os adultos as coisas não são muito diferentes, apenas é agregado o tempo maior de sofrimento psíquico, agravando e aprofundando a situação. São comuns as dificuldades nos relacionamentos afetivos e no ambiente profissional. Isso traz, muitas vezes, o desemprego e as decorrentes dificuldades financeiras. Da mesma forma que com as crianças, o apoio psicoterápico, associado ao tratamento médico, é fundamental.

Autismo

Segundo a Classificação dos Transtornos Mentais, da Organização Mundial de Saúde, o autismo se constitui em:

> transtorno global do desenvolvimento caracterizado por: a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos; e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes – interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo, fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto-agressividade).

O autismo surge cedo, na primeira infância, dificultando intensamente a comunicação da criança. Bem característicos são os chamados "comportamentos ritualísticos" ou "obsessão por uniformidade" – caracterizando uma insistência

estereotipada na mesmice ou rotina – além do isolamento absoluto e da ausência ou deformações da linguagem.

Estes comportamentos podem surgir sob a forma da manipulação de um objeto por horas, sempre da mesma maneira (girando objetos, por exemplo), ou de movimentos corporais repetidos, sempre da mesma forma, por longo tempo (balançar o corpo, por exemplo). Não estabelece interação com o outro, mostra-se distante, não fixa o olhar no interlocutor, mesmo que este insista ou toque na criança. As pessoas dizem que o autista "olha através delas, para um ponto fixo além, como se não estivessem ali".

Foi Kanner[4], um psiquiatra austríaco, quem descreveu, pela primeira vez, esta conduta típica em crianças. Nesta descrição pontuam características como: o surgimento precoce, logo no início da primeira infância, o "isolamento autístico"; a falta do sorriso e de outras reações de interação social; o desenvolvimento atípico da linguagem; a estereotipia na relação e no manuseio com determinados objetos do meio; e a ausência de distúrbios físicos ou neurológicos, com a gravidade que justificasse tal sintomatologia.

O tratamento desta conduta típica é mais complicado que a do TDAH, descrito anteriormente, mas utiliza-se medicação, psicoterapia (embora esta seja dificultada pelos distúrbios comunicacionais) e a orientação à família e à escola, para lidarem melhor com estas crianças.

O atendimento da escola às condutas típicas ou distúrbios de conduta

Embora não exista um "modelo de currículo ideal", aplicável a todas as condutas típicas, podemos destacar algumas características curriculares, presentes no cotidiano da escola, que podem facilitar a inclusão dos alunos portadores de distúrbios de conduta.

- Buscar o desenvolvimento da atenção do aluno para as atividades, explorando o atendimento às suas motivações.
- Aprimorar o clima favorecedor da estabilidade emocional dos alunos.
- Estimular ao máximo as interações dos alunos com o meio externo.
- Mapear as competências desejáveis, a serem desenvolvidas com os alunos portadores de condutas típicas.
- Evitar as atividades muito complexas, que levem a muitas tentativas para a sua execução, pois o erro causa geralmente acentuada frustração neste tipo de aluno.
- Desenvolver as atividades com instruções simples, curtas e claras, pois a atenção dispersa dificulta a memorização das mesmas.

Para concluir a nossa aula, fica uma última palavra, dê atenção aos distúrbios de conduta ou condutas típicas, pois estes facilmente se confundem com

4 O autismo é também chamado, por esse motivo, Síndrome de Kanner.

problemas disciplinares. Não podem, no entanto, receber tratamento punitivo que só contribui para agravá-los.

Carr e Punzo (*apud* NUNES, 1999, p. 26) afirmam, sobre esta dificuldade de diferenciar indisciplina e distúrbios de conduta:

> ... as queixas de indisciplina costumam estar associadas aos distúrbios de conduta ou a qualquer outra excepcionalidade, incluem a falta de atenção, dificuldades de o aluno manter-se envolvido nas tarefas e completá-las em tempo previsto, agressividade, escassas habilidades pró-sociais e para trabalhar independentemente.

Concluindo, voltamos a destacar a importância de uma prática compreensiva e acolhedora da escola – o que não significa ser excessivamente tolerante ou abrir mão dos limites necessários à educação – em relação às condutas típicas. Discriminar, castigar e rotular, em nada ajudarão esses alunos, normalmente inseguros, frágeis e assustados com as repercussões dos seus comportamentos.

A importância da atuação do professor pode ser percebida claramente, por exemplo, quando Rohde e Mattos *et al*. (2003, p. 217) estudam alunos com TDAH. O que dizem os autores aplica-se a todos os distúrbios de conduta:

> A presença de professores compreensivos e que dominem o conhecimento a respeito do transtorno, a disponibilidade de sistemas de apoio e a oportunidade para se engajar em atividades que conduzem ao sucesso na sala de aula são imprescindíveis para que um aluno com TDAH possa desenvolver todo o seu potencial.

TEXTO COMPLEMENTAR

Entrevista: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

(HENRIQUES, 2008)

Cerca de 3% das crianças em todo o mundo apresentam o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Muitas chegam à idade adulta sem que o problema tenha sido diagnosticado, o que implica prejuízos ao desempenho acadêmico, à atividade profissional e à vida afetiva. Nesta entrevista, o psiquiatra Mario Louzã Neto, coordenador do Projeto Déficit de Atenção e Hiperatividade no Adulto (PRODATH) do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP, explica o que é esse distúrbio, como é feito o diagnóstico e que benefícios o paciente pode obter com o tratamento adequado.

Neurociências – O que é o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)?

Louzã Neto – É um transtorno mental que começa na infância e tem como característica falta de atenção, dificuldade de concentração, distração aumentada e hiperatividade. Esta última pode ser uma agitação ou uma impulsividade intensa.

Neurociências – Em que fase da vida o problema começa a se manifestar?

Louzã Neto – Admite-se que o TDAH comece antes do 7 anos, mas este é um ponto ainda questionável.

Neurociências – O transtorno persiste na fase adulta?

Louzã Neto – Sim, em cerca da metade dos casos os sintomas, principalmente a desatenção, persistem quando o indivíduo fica adulto. Antigamente, achava-se que o TDAH desaparecia naturalmente, à medida que a criança crescia. Hoje, sabe-se que nem sempre isto ocorre.

Neurociências – Na outra metade dos casos, os sintomas não persistem. Isto significa que o TDAH tem cura?

Louzã Neto – Sim, o transtorno pode desaparecer com o passar do tempo. Por volta dos 20 anos, o indivíduo pode estar melhor ou começar a melhorar gradualmente.

Neurociências – Já se conhece as causas do transtorno?

Louzã Neto – Sabe-se muito pouco sobre as causas do TDAH. O fator genético é muito importante, já que boa parte dos pacientes tem familiares com o problema. Mas não se sabe por que a pessoa desenvolve o transtorno. Provavelmente, alguns fatores contribuem durante a gestação, como por exemplo, o tabagismo da mãe.

Neurociências – O tipo de educação que a criança recebe pode influenciar?

Louzã Neto – Não, nenhum fator psicológico está relacionado à causa da doença.

Neurociências – Qual a prevalência (número de casos) do TDAH na população?

Louzã Neto – Cerca de 3% das crianças e de 1% a 1,5% dos adultos em todo o mundo têm o problema. No Brasil, existem dados sobre algumas cidades que confirmam a tendência internacional. Provavelmente, o distúrbio atinge mais meninos que meninas, mas esse é um dado ainda discutido.

(...) Neurociências – É comum o indivíduo chegar à idade adulta sem que o problema seja diagnosticado?

Louzã Neto – Sim, porque as pessoas têm pouco conhecimento e informação sobre a doença. Muitas vezes, as crianças portadoras são tratadas como rebeldes ou incapazes de aprender, porque não vão bem na escola ou não se comportam como devem. Os anos passam, e a criança vira um adulto que continua distraído, com dificuldade para ter bom rendimento no trabalho ou para atingir um grau acadêmico compatível com sua inteligência.

Neurociências – O indivíduo já adulto tem chance de se curar?

Louzã Neto – Em geral, os sintomas residuais no adulto permanecem para o resto da vida. Depois de uma certa idade, o TDAH estabiliza-se em determinado patamar.

Neurociências – Antes dessa estabilização, a doença é progressiva?

Louzã Neto – Na infância, ela diminui com o passar do tempo. Por volta dos 20 anos, ela pode desaparecer ou diminuir em algum grau.

Neurociências – O tratamento do adulto é diferente daquele prescrito para crianças?

Louzã Neto – É similar, assim como o diagnóstico. Só há algumas adaptações de doses da medicação, como em qualquer tratamento. Com relação ao diagnóstico, as queixas são diferentes, porque os problemas não ocorrem mais na escola, e sim no trabalho ou na vida doméstica e conjugal.

Neurociências – Como fica a vida do adulto tratado?

Louzã Neto – Em geral, o paciente convive com a doença sem grandes problemas. Entretanto, não há perspectivas a longo prazo, devido à dificuldade crônica, à desatenção. Na empresa, por exemplo, o indivíduo tem dificuldade em obter uma ascensão, porque demora mais em certas tarefas, como fazer um relatório. É como se a pessoa estivesse sempre um pouco abaixo do esperado. O tratamento pode melhorar essa performance, para que o adulto tenha melhor atenção.

ATIVIDADES

1. Escolha um dos distúrbios de conduta apresentado na aula e faça uma descrição de suas principais características.

2. Ficou clara para você a caracterização dos desvios de conduta? Explique como deve ser feito o diagnóstico e a dificuldade que existe.

DICA DE ESTUDO

A dica desta aula é um belo filme sobre autismo: *Uma Viagem Inesperada* da Granada Entertainment. Conta a história de Corrine Morgan, que quando descobre que seus filhos gêmeos são autistas decide proporcionar-lhes uma vida normal, superando os obstáculos impostos por uma sociedade que espera que eles se tornem reféns da doença.

Deficiência visual: conceitos e orientações

Fabiana Santos*

Deficiência visual: aspectos gerais

A visão é um dos sentidos mais importantes do ser humano se sobrepondo aos demais sentidos dos quais dispomos. Ela nos permite captar inúmeras informações numa única observação, que são levadas diretamente ao cérebro, onde são processadas e formam a imagem correspondente.

Entretanto, milhares de pessoas no mundo inteiro, por problemas oculares ou por distúrbios genéticos, não podem se utilizar desse sentido, pois, seus olhos estão totalmente ou parcialmente comprometidos.

Embora a deficiência visual na maioria dos casos esteja ligada a doenças oculares, não se trata de uma enfermidade, mas sim, de uma privação sensorial. Quem possui esta privação são pessoas normais que apenas não podem ver, observar e contemplar o que está a sua volta.

Estudiosos antigos da Grécia, diziam ser a deficiência visual uma séria anomalia já que tudo se pautava na visão, o que causou a morte de vários bebês cegos com a justificativa de que não poderiam ser atletas ou soldados, ocupação profissional às quais se destinavam todos os jovens da época.

Durante a Idade Média, achava-se que portar uma deficiência visual era um castigo de Deus e, na Rússia pessoas com certa deficiência eram torturadas e condenadas à morte. Quando não eram exterminados, os cegos menos favorecidos eram abandonados ao acaso, tornando-se mendigos por não haver oportunidade alguma no aspecto educacional ou profissional.

Porém, com o passar do tempo, as pessoas com deficiência visual foram conquistando seu espaço na sociedade, provando que era plenamente possível viver junto à comunidade e dela participar ativamente, com algumas limitações, é claro, mas que poderiam ser supridas de algum modo.

Sendo assim, a teoria dos filósofos gregos de que a falta de visão era algo demasiadamente comprometedor à vida social, foi deixada para trás e, logo descobriu-se que a imagem que não poderia ser vista pelos olhos, poderia ser transmitida ao cérebro de outra forma, ou seja, com o auxílio dos outros sentidos.

Para isso é necessária uma série de adaptações, a fim de que ocorra uma abstração, ao menos parecida com o que seria absorvido se houvesse a possibilidade de se utilizar a visão, já que uma reprodução fiel do que seria observado pelos olhos está descartada.

*Graduada em Direito pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Professora de Braille do Centro de Apoio Acadêmico ao Deficiente.

A visão é insubstituível, pois nenhuma das sensações provenientes de cada um dos sentidos pode ser comparada a do outro e a função exercida, pelas mãos e pelos ouvidos, se diferenciam completamente da que seria exercida pelos olhos.

Nossos ouvidos podem captar descrições de pessoas, lugares e figuras bastando, para tanto, apenas a imaginação para produzirmos em nossa mente o que nos é falado por outra pessoa. Já nossas mãos podem nos dizer acerca de texturas, tamanhos, seco ou molhado, macio ou rústico etc.

Com o objetivo de suprir boa parte das limitações das pessoas com deficiência visual, foi criado o Sistema Braille que possibilita a escrita em auto-relevo, bem como, a leitura tátil. Atualmente, também existem sintetizadores de voz que instalados no computador funcionam como leitores de tela e permite a utilização da informática.

O Sistema Braille é extremamente importante para os deficientes visuais, já que estes não podem se utilizar de uma caneta para escrever, nem da visão para ler. Com ele deficientes visuais podem fazer simples anotações em um papel, mas, também, podem expressar suas sensações, sentimentos e sonhos.

É através dele que se ensina e alfabetiza alunos com deficiência visual total ou aqueles nos quais a visão é demasiadamente prejudicada. Sendo assim, o Sistema Braille é o meio mais acessível de comunicação escrita por parte dos deficientes visuais.

Atualmente, as pessoas com deficiência visual têm conquistado seu espaço graças às leis, incentivos governamentais e assistenciais de associações e fundações que são destinadas à integração e a ressocialização dos mesmos.

Pessoas com deficiência visual podem ser alfabetizadas e educadas da mesma forma que as demais, bastando para tanto, profissionais comprometidos a fim de desempenhar um bom trabalho inclusivo. Tudo começa na educação, pois como uma empresa contratará uma pessoa com deficiência visual sem qualquer respaldo educacional?

É extremamente necessário que os profissionais da educação se manifestem e se dediquem, no sentido de engajar-se no desafio de incluir dicentes, que mesmo com deficiência visual sejam capazes de enfrentar o ensino superior e assim ter uma oportunidade num emprego digno.

Superadas as limitações provenientes da deficiência visual, não há nada que impeça os alunos que não enxergam de levarem uma vida normal, indo à escola, trabalhando, freqüentando cinemas, teatros, exposições etc.

Os deficientes visuais são inteligentes o suficiente para que apenas ouvindo e sentindo, guardem todas as informações das quais necessitam para continuar vivendo incluídos na sociedade.

Alunos com deficiência visual não podem ficar segregados em escolas especiais, devendo se relacionar em total harmonia com os demais alunos da escola regular para que ambos aprendam a conviver com o novo e possam respeitar e aprender a lidar com as limitações de cada um, afinal todos nós temos algum tipo de limitação.

É necessário, para tanto, a compreensão no sentido de auxiliar no que for preciso sem atitudes paternalistas, o que denota muitas vezes um sentimento de pena, que deve ser afastado, gerando um melhor relacionamento, seja entre professor e aluno, patrão e empregado e, até mesmo, entre amigos.

Os professores são capazes de educar alunos com deficiência visual em escolas regulares, necessitando apenas de paciência e determinação para que tudo corra bem. Não há nada melhor do que você perceber que um aluno, mesmo com alguma dificuldade, está acompanhando os demais no decorrer das aulas, tanto por seu esforço quanto pela dedicação do professor que o está ensinando.

Atualmente, muitas escolas e universidades já estão compromissadas com a educação das pessoas com deficiência visual, no entanto, faltam profissionais competentes para ingressar no desafio de alcançar o sucesso pretendido tanto pela escola que se propôs a ensinar, quanto pelo próprio discente que está procurando gozar de seus direitos previstos pela Constituição Federal.

A deficiência visual não pode ser vista como uma barreira que separa o homem do mundo, mas sim, como uma oportunidade de mostrar que existem outros sentidos prontos para serem usados, e que por comodidade, quando se tem a visão, acabam não tendo sua função plenamente exercida.

Superar limites e romper barreiras sociais é o que buscamos, dando suporte para que as pessoas com deficiência visual vençam todo e qualquer desafio que a vida oferece, podendo estar no mesmo patamar que todas as outras pessoas, mostrando que sua deficiência não é nada diante de sua força de vontade. Porém, todo esforço dos alunos com deficiência visual será pouco se não houver educadores preparados para receber em suas salas de aulas crianças com tais NEE (Necessidades Educativas Especiais).

Educar o deficiente visual, não é algo impossível, mas sim uma troca entre aluno e educador onde ambos aprenderão a respeitar os seus limites e o do outro, trabalhando juntos para um futuro sucesso.

O que é a deficiência visual?

Segundo a OMS (Organização Mundial de Saúde) existem aproximadamente 314 milhões de pessoas que tem deficiência visual e esse número tende a aumentar a cada dia devido aos vários problemas oculares que afetam a população mundial.

Para impedir o avanço dessas estatísticas, é necessário que haja um compromisso tanto por parte das autoridades, quanto dos agentes de saúde, no sentido de proporcionar atendimento oftalmológico àqueles que demandam cuidados oculares, a fim de prevenir a cegueira.

O termo deficiência visual refere-se a uma situação irreversível de diminuição da resposta visual, em virtude de causas congênitas ou hereditárias, mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais. A diminuição da resposta visual pode ser leve, moderada, severa, profunda ou ausência total da resposta visual (OMS, 1992).

Dessa forma, nem todas as pessoas com deficiência visual são cegas, uma vez que, o termo destina-se a quem possui qualquer problema visual que o impeça de ver o todo como é o caso dos videntes[1].

Conforme conceito descrito acima, a deficiência visual pode ser classificada em dois grupos, que são: a visão subnormal ou baixa visão e a cegueira e, estas, podem ser congênitas ou adquiridas conforme veremos a seguir.

Visão subnormal

São portadores de visão subnormal todos aqueles que têm um comprometimento visual em ambos os olhos, os quais mesmo após os tratamentos ou o uso de óculos na tentativa de minimizar o problema, apresentam uma baixa acuidade visual ou ainda, tem um campo visual restrito, o que os impossibilita de realizar tarefas as quais dependem da visão.

A Associação dos Deficientes Visuais do Paraná (Adevipar) define o portador de visão subnormal, no aspecto pedagógico, como sendo aquele que possui resíduo visual que o possibilita ler impressos à tinta de forma ampliada ou com o uso de equipamentos específicos.

O grupo composto por pessoas com deficiência visual de visão subnormal é bastante variado, uma vez que apresenta pessoas que enxergam muito bem a ponto de andarem sozinhas, reconhecerem pessoas há curta distância, conseguirem ler letras pouco ampliadas etc. Em contra partida, temos no mesmo grupo, pessoas que se utilizam da bengala para andar e confundem as outras pessoas mesmo de perto etc.

Isso acontece porque o comprometimento visual destas pessoas, conforme definição da Organização Mundial de Saúde pode ser leve, moderado, severo ou profundo, porém, seja qual a forma que a deficiência se apresente, sempre haverá algum recurso ou material adaptado para suprir a respectiva necessidade.

Conforme estudos realizados por Maria José Alegre junto a oftalmologistas e educadores, a pessoa com visão subnormal pode usufruir sem problema algum do resíduo visual do qual dispõe, pois isso não lhe causará dano algum aos olhos, muito pelo contrário, poderá fazer com que as células respondam aos incentivos. Quanto maior o uso da visão, maior poderá se tornar à eficiência visual.

Algumas destas pessoas que tem danos severos preferem utilizar o Sistema Braille, destinado ao uso dos que têm perda total de visão. Isso ocorre por perceberem que os recursos a eles destinados não são suficientes para atender às suas necessidades.

Cegueira

Considera-se completamente cego o indivíduo que perdeu a visão totalmente ou só consegue ter a percepção de pontos luminosos.

Segundo a Adevipar, no que diz respeito ao aspecto pedagógico, cegueira é a perda total e/ou resíduo mínimo de visão, que leva o indivíduo a necessitar

1 Deficientes visuais utilizam o termo vidente para se referir às pessoas que enxergam plenamente.

do Sistema Braille, como meio de leitura e escrita além de outros equipamentos específicos para o desenvolvimento educacional e integração social.

Deficiência visual congênita

Deficiência visual congênita é aquela que nasce com o indivíduo, pode ser de ordem hereditária ou proveniente de problemas ocorridos durante a gestação.

São hereditários os problemas visuais transmitidos dos pais para os filhos. Assim, se os pais tiverem algum problema ocular, há certa probabilidade de ser transmitida ao seu filho.

Os problemas podem ainda ser originados durante a gestação, como por exemplo, no caso de má-formação ocular, devido ao fato do bebê ser prematuro, ou ainda por conta da Rubéola, doença adquirida pela mãe durante a gravidez. Neste caso, a deficiência pode ser total, comprometendo totalmente os olhos.

Deficiência visual adquirida

A Deficiência visual adquirida apresenta-se no decorrer da vida, ou seja, o indivíduo nasce com sua visão em plena atividade e depois devido a algum problema a perde.

Estes motivos variam desde acidentes, doenças oculares e até mesmo outras doenças como, o Diabetes. Além de surgirem com freqüência na velhice, estes incidentes, também podem gerar tanto a perda total quanto a perda parcial da visão.

Os deficientes visuais e suas necessidades especiais

De acordo com o nível de deficiência visual do indivíduo, ele terá determinadas necessidades especiais, provenientes de suas limitações. Por exemplo, aquele que é cego desde o nascimento não tem noção de figuras, formatos, fisionomias, cores etc. Dessa forma, sempre necessitarão de descrições acerca do que lhes é apresentado por alguém.

Ao fazer descrições de coisas, pessoas ou formas, utilize-se de expressões que denotam sentimentos, pois, através do que se pode sentir, fica bem mais fácil entender aquilo que não pode ser visto. Por exemplo, podemos dizer que o branco nos lembra a paz, o vermelho nos remete a paixão, certa pessoa tem o olhar meigo etc.

Dentro do possível e, necessariamente na escola, figuras devem ser usadas de modo que o aluno possa apalpar, pois desse modo ele pode transmitir ao seu cérebro as informações obtidas através de suas sensações táteis.

Pessoas totalmente cegas, seja a deficiência visual congênita ou adquirida, ou ainda, pessoas cuja visão esteja comprometida o suficiente para impedi-las de se locomover, precisam aprender a orientar-se com uma bengala, instrumento com o qual se tateia o chão proporcionando, assim, uma noção dos possíveis obstáculos à sua frente. Seu manuseio deve ser ensinado por um profissional especializado.

Também, precisam aprender o Sistema Braille com o qual serão capazes de ler e escrever através de sinais formados por combinações de pontos. Este deverá ser na alfabetização, aos que nasceram cegos, ou quando da perda da visão, dos que adquiriram no decorrer de suas vidas.

Aqueles que têm baixa visão necessitam de alguns recursos ópticos na realização de suas atividades diárias, mais precisamente no que diz respeito às atividades educacionais.

Para alguns, o uso de óculos de lentes fortes é de grande valia, enquanto para outros é necessário o uso de lupas para alterar o tamanho das letras, além da luz que deve estar em acordo com o ambiente para proporcionar uma visão adequada.

Além dos recursos mencionados, as pessoas com deficiência visual precisam ainda de muito apoio, tanto psicológico quanto educacional.

A psicologia atua no sentido de mostrar às pessoas com deficiência visual que elas não são inferiores a ninguém, podendo levar uma vida normal. Isto ocorre, principalmente, no caso da cegueira adquirida, o que costuma tornar suas vítimas mais frágeis e inseguras.

Pedagogicamente falando, estas dependerão dos educadores para lhes ensinarem a lidar com os instrumentos dos quais dependerá seu aprendizado, bem como, com as novidades que surgirão a cada novo tema curricular proposto.

A família, também, tem papel importante nesse processo, pois, deve estar ao lado do deficiente visual, para auxiliá-lo na leitura e escrita e se possível aprendendo o Sistema Braille quando for o caso.

O deficiente visual não deve ser subestimado, mas também, não deve ter um tratamento diferente das demais pessoas, com privilégios ou preconceitos.

Como abordar um aluno com deficiência visual?

Busca-se através da inclusão social, integrar os deficientes visuais na sociedade para que vivam em harmonia com os demais podendo estudar e trabalhar relacionando-se de modo a não gerar qualquer tipo de conflito.

Não se deve ter medo ao encontrar-se ou mesmo ao ser abordado por um deficiente visual, pois, além da deficiência visual não ser transmissível, trata-se de uma pessoa como você que por ter uma limitação precisará em determinados casos do outro para lhe auxiliar.

Os auxílios são simples e possíveis de serem prestados. Vejamos alguns dos mais importantes:

- estando em contato com um deficiente visual haja sempre com naturalidade. Não se importe em usar expressões como “você viu” ou “você assistiu”;
- ao falar com o aluno, dirija-se diretamente a ele e não à pessoa que o está acompanhando. Fale em tom natural, pois, ele pode ouvir e compreender muito bem;

- chame-o sempre pelo nome, se o souber, e identifique-se assim que chegar, pois, este não pode vê-lo. Procure evitar brincadeiras como, por exemplo, perguntas do tipo: “adivinha quem é?”, ou ficar em silêncio no ambiente para que ele lhe note;
- ao encontrar ou despedir-se de uma pessoa cega, dê-lhe a mão. O aperto de mão substituirá o sorriso. Encoste sua mão na dele e ele saberá que você deseja cumprimentá-lo;
- quando estiver conversando com um deficiente visual e for afastar-se, comunique-o antes de sair para que ele não fique falando sozinho. Avise-o, também, quando retornar ao local em que ele está;
- ao se comunicar, não utilize gestos ou expressões fisionômicas, isto tornará difícil o relacionamento, uma vez que, o mesmo não pode ver. Procure sempre falar acerca de todas as coisas, pois, a fala é o meio de comunicação mais acessível a ele;
- nunca generalize comportamentos negativos ou positivos por parte de determinados deficientes visuais, pois, cada um tem suas particularidades, tendo em comum somente à cegueira;
- não limite os deficientes visuais. Estes, se instruídos, podem fazer várias coisas sozinhos sem a necessidade de cuidados excessivos;
- ao se referir a alguém com deficiência visual chame-o pelo nome. O termo “cego”, ou mesmo, “ceguinho”, não é bem-vindo, pois, ninguém gosta de ser chamado por sua condição social, sua raça ou sua condição física;
- o deficiente visual pode, sem dificuldade alguma, discar os números de seu telefone ou mesmo assinar seu nome, não havendo motivos para admirações;
- ao ajudar uma pessoa cega ao sentar-se informe a ela se a cadeira tem braços pondo suas mãos sobre eles ou sobre o acento da cadeira para que ele saiba onde a mesma está;
- ao guiar uma pessoa cega, basta deixá-la segurar em seu braço, pois, o movimento de seu corpo dará a ela uma orientação mais segura acerca de subidas e descidas;
- não deixe coisas espalhadas pelo caminho em que uma pessoa cega costuma passar;
- ao fazer indicações às pessoas com deficiência visual, utilize as seguintes expressões: à direita, à esquerda, para trás, para frente, para cima e para baixo. Evite falar este ou aquele, aqui ou acolá;
- ao passar por portas estreitas ou corredores, ponha o braço em que o deficiente visual estiver segurando para trás de seu corpo e faça com que ele ande atrás de você para evitar que ele se machuque;

- cães-guias, quando estiverem na companhia de deficientes visuais estão a trabalho, por isso, não podem ser distraídos, pois a sua distração poderá causar problemas ao deficiente já que o cachorro cumpre o papel da bengala.

Tenha em mente sempre o seguinte: as pessoas com deficiência visual não necessitam de piedade ou compaixão, nem tão pouco de atitudes paternalistas, no sentido de poupá-las das atividades imprescindíveis à sua sobrevivência. O que ela precisa é ser inclusa na sociedade, sendo-lhe oferecidas oportunidades educacionais e profissionais, bastando, para tanto, a compreensão dos que estão a sua volta a fim de que lhe respeitem e que a deixem levar uma vida dentro da normalidade.

TEXTO COMPLEMENTAR

Três dias para ver

(KELLER, 2008)

O que você olharia se tivesse apenas três dias de visão?

Várias vezes pensei que seria uma bênção se todo ser humano, de repente, ficasse cego e surdo por alguns dias no princípio da vida adulta. As trevas o fariam apreciar mais a visão e o silêncio lhe ensinaria as alegrias do som.

De vez em quando testo meus amigos que enxergam para descobrir o que eles vêem. Há pouco tempo perguntei a uma amiga que voltava de um longo passeio pelo bosque o que ela observara. "Nada de especial", foi a resposta.

Como é possível, pensei? Caminhar durante uma hora pelos bosques e não ver nada digno de nota? Eu, que não posso ver, apenas pelo tato encontro centenas de objetos que me interessam. Sinto a delicada simetria de uma folha. Passo as mãos pela casca lisa de uma bétula ou pelo tronco áspero de um pinheiro.

Na primavera, toco os galhos das árvores na esperança de encontrar um botão, o primeiro sinal da natureza despertando após o sono do inverno. Por vezes, quando tenho muita sorte, pouso suavemente a mão numa arvorezinha e sinto o palpitar feliz de um pássaro cantando.

Às vezes meu coração anseia por ver tudo isso. Se consigo ter tanto prazer com um simples toque, quanta beleza poderia ser revelada pela visão! E imaginei o que mais gostaria de ver se pudesse enxergar, digamos por apenas três dias.

Eu dividiria esse período em três partes. No primeiro dia gostaria de ver as pessoas cuja bondade e companhias fizeram minha vida valer à pena. Não sei o que é olhar dentro do coração de um amigo pelas "janelas da alma", os olhos. Só consigo "ver" as linhas de um rosto por meio das pontas dos dedos. Posso perceber o riso, a tristeza e muitas outras emoções. Conheço meus amigos pelo que toco em seus rostos.

Como deve ser mais fácil e muito mais satisfatório para você, que pode ver e perceber num instante as qualidades essenciais de outra pessoa ao observar as sutilezas de sua expressão, o tremor de um músculo e a agitação das mãos. Mas será que já lhe ocorreu usar a visão para perscrutar a natureza íntima de um amigo? Será que a maioria de vocês que enxergam não se limita a ver por alto as feições externas de uma fisionomia e se dar por satisfeita?

Por exemplo, você seria capaz de descrever com precisão o rosto de cinco bons amigos? Como experiência, perguntei a alguns maridos qual a exata cor dos olhos de suas mulheres e muitos deles confessaram encabulados, que não sabiam.

Ah, tudo que eu veria se tivesse o dom da visão por apenas três dias!

O primeiro dia seria muito ocupado. Eu reuniria todos os meus amigos queridos e olharia seus rostos por muito tempo, imprimindo em minha mente as provas exteriores da beleza que existe dentro deles. Também fixaria os olhos no rosto de um bebê, para poder ter a visão da beleza ansiosa e inocente que precede a consciência individual dos conflitos que a vida apresenta. Gostaria de ver os livros que já foram lidos para mim e que me revelaram os meandros mais profundos da vida humana. E gostaria de olhar nos olhos fiéis e confiantes de meus cães, o pequeno scottie terrier e o vigoroso dinamarquês.

À tarde daria um longo passeio pela floresta, intoxicando meus olhos com belezas da natureza. E rezaria pela glória de um pôr-do-sol colorido. Creio que nessa noite não conseguiria dormir.

No dia seguinte eu me levantaria ao amanhecer para assistir ao empolgante milagre da noite se transformando em dia. Contemplaria assombrada, o magnífico panorama de luz com que o Sol desperta a Terra adormecida.

Esse dia eu dedicaria a uma breve visão do mundo, passado e presente. Como gostaria de ver o desfile do progresso do homem, visitaria os museus. Ali meus olhos veriam a história condensada da Terra - os animais e as raças dos homens em seu ambiente natural; gigantescas carcaças de dinossauros e mastodontes que vagavam pelo planeta antes da chegada do homem, que, com sua baixa estatura e seu cérebro poderoso, dominaria o reino animal.

Minha parada seguinte seria o Museu de Artes. Conheço bem, pelas minhas mãos, os deuses e as deusas esculpidos da antiga terra do Nilo. Já senti pelo tato as cópias dos frisos do Paternon e a beleza rítmica do ataque dos guerreiros atenienses. As feições nodosas e barbadas de Homero me são caras, pois também ele conheceu a cegueira.

Assim, nesse meu segundo dia, tentaria sondar a alma do homem por meio de sua arte. Veria então o que conheci pelo tato. Mais maravilhoso ainda, todo o magnífico mundo da pintura me seria apresentado. Mas eu poderia ter apenas uma impressão superficial. Dizem os pintores que, para se apreciar a arte, real e profundamente, é preciso educar o olhar. É preciso, pela experiência, avaliar o mérito das linhas, da composição, da forma e da cor. Se eu tivesse a visão, ficaria muito feliz por me entregar a um estudo tão fascinante.

À noite de meu segundo dia seria passada no teatro ou no cinema. Como gostaria de ver a figura fascinante de Hamlet ou o tempestuoso Falstaff no colorido cenário elisabetano! Não posso desfrutar da beleza do movimento rítmico senão numa esfera restrita ao toque de minhas mãos. Só posso imaginar vagamente a graça de uma bailarina, como Pavlova, embora conheça algo do prazer do ritmo, pois muitas vezes sinto o compasso da música vibrando através do piso.

Imagino que o movimento cadenciado seja um dos espetáculos mais agradáveis do mundo. Entendi algo sobre isso, deslizando os dedos pelas linhas de um mármore esculpido; se essa graça estática pode ser tão encantadora, deve ser mesmo muito mais forte a emoção de ver a graça em movimento.

Na manhã seguinte, ávida por conhecer novos deleites, novas revelações de beleza, mais uma vez receberia a aurora. Hoje, o terceiro dia, passarei no mundo do trabalho, nos ambientes dos homens que tratam do negócio da vida. A cidade é o meu destino.

Primeiro, paro numa esquina movimentada, apenas olhando para as pessoas, tentando, por sua aparência, entender algo sobre seu dia-a-dia. Vejo sorrisos e fico feliz. Vejo uma séria determinação e me orgulho. Vejo o sofrimento e me compadeço.

Caminhando pela 5.ª Avenida, em Nova York, deixo meu olhar vagar, sem se fixar em nenhum objeto em especial, vendo apenas um caleidoscópio fervilhando de cores. Tenho certeza de que o colorido dos vestidos das mulheres movendo-se na multidão deve ser uma cena espetacular, da qual eu nunca me cansaria. Mas talvez, se pudesse enxergar, eu seria como a maioria das mulheres – interessadas demais na moda para dar atenção ao esplendor das cores em meio à massa.

Da 5.ª Avenida dou um giro pela cidade – vou aos bairros pobres, às fábricas, aos parques onde as crianças brincam. Viajo pelo mundo visitando os bairros estrangeiros. E meus olhos estão sempre bem abertos tanto para as cenas de felicidade quanto para as de tristeza, de modo que eu possa descobrir como as pessoas vivem e trabalham, e compreendê-las melhor.

Meu terceiro dia de visão está chegando ao fim. Talvez haja muitas atividades a que devesse dedicar as poucas horas restantes, mas acho que na noite desse último dia vou voltar depressa a um teatro e ver uma peça cômica, para poder apreciar as implicações da comédia no espírito humano.

À meia-noite, uma escuridão permanente outra vez se cerraria sobre mim. Claro, nesses três curtos dias eu não teria visto tudo que queria ver. Só quando as trevas descessem de novo é que me daria conta do quanto eu deixei de apreciar.

Talvez este resumo não se adapte ao programa que você faria se soubesse que estava prestes a perder a visão. Mas sei que, se encarasse esse destino, usaria seus olhos como nunca usara antes. Tudo quanto visse lhe pareceria novo. Seus olhos tocariam e abraçariam cada objeto que surgisse em seu campo visual.

Então, finalmente, você veria de verdade, e um novo mundo de beleza se abriria para você. Eu, que sou cega, posso dar uma sugestão àqueles que vêem: usem seus olhos como se amanhã fossem perder a visão. E o mesmo se aplica aos outros sentidos.

Ouça a música das vozes, o canto dos pássaros, os possantes acordes de uma orquestra, como se amanhã fossem ficar surdos. Toquem cada objeto como se amanhã perdessem o tato. Sintam o perfume das flores, saboreiem cada bocado, como se amanhã não mais sentissem aromas nem gostos. Usem ao máximo todos os sentidos; goze de todas as facetas do prazer e da beleza que o mundo lhes revela pelos vários meios de contato fornecidos pela natureza. Mas, de todos os sentidos, estou certa de que a visão deve ser o mais delicioso.

ATIVIDADES

1. Em sua opinião o que significa dizer que tudo começa na educação?

2. Todo deficiente visual é cego? Justifique a sua resposta.

3. Interprete a seguinte afirmação "ao encontrar-se com um deficiente visual deve-se agir com naturalidade"?

DICAS DE ESTUDO

Visite o seguinte site <*http://saci.org.br/*>. SACI: significa Solidariedade, Apoio, Comunicação e Informação. É totalmente dedicado aos portadores de deficiência e nele você encontrará o relato de várias experiências vividas pelos deficientes visuais em todos os aspectos.

Procure conversar com uma pessoa com deficiência visual. Isto lhe será de grande valia, pois, você poderá compreender tudo o que foi abordado na aula, inclusive sobre as formas de agir quando tiver contato com algum deles.

A inclusão do deficiente visual na escola regular: um espaço a ser conquistado

Fabiana Santos

A criação das escolas especiais

As escolas especiais foram as primeiras escolas que se dedicaram ao ensino de pessoas com deficiência visual, sendo fruto do pensamento de que as pessoas mesmo com deficiência visual, não nasceram para estar às margens da sociedade, podiam ter as mesmas oportunidades que as outras pessoas se educados de modo especial.

A primeira escola especial para a educação de portadores de deficiência visual surgiu em 1784 em Paris, na França. Fundada por Valentin Haüy, o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, ensinava os deficientes visuais através do alfabeto comum, porém, em alto-relevo.

O Instituto era ocupado por jovens cegos que ficavam ali internados por um determinado tempo onde eram educados e instruídos, conhecendo as letras e, assim, podendo, principalmente, ler. No decorrer dos anos, houve a difusão dessa idéia, o que gerou a criação de várias escolas comprometidas com a educação especial na Europa e nas Américas.

No Brasil, a primeira iniciativa nesse sentido foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant, criado no Rio de Janeiro por Dom Pedro II, em 1854, baseado nas experiências obtidas por José Álvares de Azevedo, cego brasileiro que havia estudado num instituto francês.

Com o passar do tempo, várias mudanças ocorreram no ensino aplicado aos cegos no tocante ao método utilizado, até chegar à criação do Sistema Braille, sistema este aperfeiçoado pelo francês Louis Braille, que proporcionou aos alunos cegos uma escrita e leitura mais acessível.

As escolas especiais mantinham todas, o mesmo perfil, funcionavam em forma de internato e de modo segregatório, em outras palavras, ou seja, todas se comprometiam apenas com o ensino de pessoas com deficiência visual e estas, enquanto aprendiam, eram mantidas longe do contato com a família e com as demais pessoas. Alguns podem se perguntar “que mal há nisso?”, vejamos essa questão detalhadamente.

Na época em que não havia nenhuma perspectiva acerca da possibilidade de se educar uma pessoa com deficiência visual, pelo fato de não haverem métodos que pudessem viabilizar o aprendizado, as escolas especiais e seus idealizadores, proporcionaram ao alunado cego, a oportunidade de mostrarem que, também, eram capazes de aprender.

Trouxeram métodos e sistemas que foram aperfeiçoados durante a história e, por isso, constituíram, inicialmente, o melhor lugar para se educar uma pessoa com deficiência visual.

Porém, com o passar dos anos, e, principalmente, no século XX, sendo propagada a idéia de inclusão, os meios utilizados para a educação dos deficientes visuais foram difundidos e, o Sistema Braille em especial, facilitou muito a educação, podendo ser ensinado mesmo em uma escola regular de ensino.

Sendo assim, a escola especial, perdeu sua finalidade, deixou de ser necessária e foi substituída por escola comum, comprometida em incluir um grupo com uma simples peculiaridade, entre os demais alunos.

Embora ainda existam algumas escolas especiais e algumas pessoas ainda resistam ao fim das mesmas, de nada vale pregar a inclusão e continuar mantendo pessoas reclusas em um mundo que se distancia muito da realidade.

Ao analisarmos a educação proposta por uma escola especial, podemos notar um ensino diferenciado, onde os alunos cegos, para aprender, ficam isolados convivendo apenas com pessoas portadoras de deficiência visual.

O ensino destinado aos deficientes é de certa forma, diferenciado, necessitando de algumas adaptações para que se possibilite a compreensão, bastando para tanto, que se articule o especial com o geral, ou seja, traga para dentro de escolas regulares a forma especial de aprendizado, juntamente com os instrumentos que o tornem possível, contando com a contribuição de profissionais capacitados para enfrentar o desafio.

O isolamento destes alunos faz com que eles vivam retraídos, tendo dificuldades para se relacionar com as demais pessoas e, além de tudo, ao invés de integrar ou reabilitar a pessoa, deixando-a apta para a vida social, acaba marginalizando a mesma, fazendo com que ela se sinta diferente.

Normalmente, a escola é o primeiro contato da criança com a sociedade, então nada melhor que tanto crianças videntes quanto crianças com deficiência visual, convivam juntas. Deste modo, as crianças videntes, que constituem a maioria, aprenderão desde o início a respeitar as crianças deficientes visuais e estas aprenderão que, embora não enxerguem, não são inferiores aos demais.

Sabe-se que sempre haverá algum tipo de problema, no tocante à relação do grupo, porém, nada que possa preocupar os pais, pois, não devem haver atitudes protecionistas, sendo relevante que se dê oportunidade à criança de poder aprender a conviver, a se defender e a criar meios de afastar as dificuldades. É extremamente importante que ela crie seus próprios antídotos.

Em caso de conflitos de comportamentos, o professor será o mediador que atuará para conciliar eventuais problemas.

Outro ponto a se questionar é o fato de a criança com deficiência visual crescer no convívio de uma escola especial e, depois de adulta, ir à procura de um curso superior ou mesmo de um emprego.

Não existem universidades especiais e nem tão pouco empresas onde só trabalhem deficientes visuais. E agora?

Com certeza essas pessoas terão dificuldades para adaptar-se a nova realidade, uma vez que, não foram preparados para viver e enfrentar os obstáculos

que a sociedade oferece e, assim, serão prejudicados. Todos nós temos limitações, imaginem se por esse motivo, todos ficassem reclusos em grupos distintos?

Assim, teríamos o grupo dos cegos, o grupo dos negros, o grupo dos que não conseguem falar em público, o grupo dos gagos, o grupo dos complexados etc.

É preciso acabar com os rótulos e tratar a todos com o mesmo respeito, proporcionando-lhes as mesmas oportunidades. Este é o objetivo da inclusão, acabar com as separações trazendo o aluno especial para se interar com os alunos de uma escola regular, a fim de prepará-los melhor para poder conquistar um futuro digno.

A inclusão dos deficientes visuais na escola regular

A educação de pessoas com deficiência visual ainda tem sido alvo de grandes discussões nos dias atuais. Isso por que alguns ainda defendem a idéia de que deficientes visuais devem estudar em escolas especializadas, ou seja, escolas equipadas e preparadas para recebê-los e educá-los.

Essa idéia é defendida tanto por educadores e administradores de escolas, quanto por pais e familiares dos deficientes visuais. A justificativa das escolas decorre do fato de que não estão preparadas para atender tal grupo de pessoas, pois, estas necessitam de alguns equipamentos especiais e, além disso, a maioria dos professores não estão preparados didaticamente para recebê-los.

Os pais, por não abandonarem a superproteção, quando não mantêm seus filhos reclusos em suas próprias casas, afirmam que nas escolas regulares seus filhos não terão a atenção merecida, além, de que serão alvo de discriminação por parte dos demais alunos.

De certa forma, é bem verdade que os profissionais da educação, ainda não estão devidamente preparados para receber alunos deficientes visuais ou mesmo com qualquer outra deficiência, nas escolas regulares de ensino, problema esse que pode ser solucionado pelo interesse dos próprios profissionais em descobrir mais acerca das limitações que possuem algumas pessoas e, assim, tentar aprender com elas o que podem fazer para melhor ensiná-las e ajudá-las.

Em relação aos materiais especializados necessários para que a pessoa com deficiência visual seja educada, deve-se requerer junto ao Estado tal providência, pois este tem o dever de proporcionar educação a todos de modo igual.

Quando o assunto é a família, podemos ter aqui um grande problema, como alguns pais que acham que devem manter seus filhos deficientes visuais dentro de suas casas, pois como não podem ver, não há necessidade de que saiam à rua. Atitudes como a super proteção da criança, não a deixando exercer atividades cotidianas, buscando mantê-la longe de perigos e obstáculos diversos, deve ser evitada.

Existem sim muitos obstáculos no mundo, porém podem ser transpostos, além do que, não são só deficientes visuais que enfrentam dificuldades em sua

caminhada. As dificuldades existem para todos e de nada vale se esconder, isso só vai retardá-las, podendo se apresentar de modo mais gravoso quando a criança resolver enfrentá-las.

Alunos com deficiência visual devem ser educados como todos os demais, freqüentando uma escola regular e convivendo com os mais variados alunos para que aprendam juntos a conviver com a limitação um do outro, considerando que todos nós temos algum tipo de "deficiência", ou seja, dificuldade.

O começo, com certeza, não será fácil para o aluno com deficiência visual. Ele terá dificuldades até que a escola, de modo geral, possa se adaptar a ele e ele à escola, mas, é nessa hora que o professor deve entrar em ação, conversando primeiramente com o aluno e depois com o restante da classe sobre a deficiência e explicando de acordo com o nível de entendimento da respectiva série.

Após a conversa com o professor, o aluno com deficiência visual ficará mais tranqüilo e o professor terá uma idéia de como, pelo menos começar o seu trabalho frente a este aluno e, após o esclarecimento de dúvidas sobre a deficiência visual, os demais alunos estarão mais abertos a um novo relacionamento, pois, descobrirão que o aluno deficiente visual em quase nada se diferencia deles, tendo apenas uma limitação sensorial que pode ser compensada por outros sentidos e que este precisará da compreensão e do auxílio de todos.

É realmente um desafio abrigar alunos com deficiência visual na escola regular, porém, nada é impossível quando se tem educadores dispostos a fazer este trabalho, deixando de lado as opiniões já formadas como, por exemplo, "não vai dar certo" ou "não vou conseguir", ou ainda, "ele não vai conseguir".

Tudo dependerá do empenho de ambos. Professor e aluno sempre terão que estar dialogando para saber o que é melhor, e assim os dois lados estando de acordo conseguirão traçar pontos de partida a cada novo tema, atividade, avaliação etc.

Administradores de escolas também devem trabalhar para que haja a melhor inclusão possível, conversando com os professores para que juntos desenvolvam meios que proporcionem a participação do aluno com deficiência visual em tudo o que se fizer na escola.

O trabalho é árduo, porém satisfatório. Quando ao final de cada série, o aluno, os pais e os professores virem que todo o trabalho e dedicação contribuíram para o fim desejado.

Já se tem notícia de algumas escolas que recebem alunos com deficiência visual em suas dependências, porém, os professores ainda não sabem como lidar com eles e as escolas não dispõem de instrumentos necessários ao seu aprendizado e portanto não se chega a lugar algum.

De nada adiantará trazer um aluno com deficiência visual para ser educado junto aos demais alunos da pré-escola enquanto todos aprendem qual o formato da letra "A", este fica sem fazer nada, pois, o professor não sabe o que fazer para que ele tenha a mesma noção vista pelos demais.

Por esse motivo, já está na hora dos profissionais da educação se preocuparem em aperfeiçoar seus currículos, se especializando na educação de pessoas

com necessidades especiais e, também, das escolas buscarem auxílios governamentais no sentido de adquirir os instrumentos dos quais necessitam para poder proporcionar educação aos deficientes visuais.

A inclusão de portadores de deficiência visual no ensino regular e mesmo no ensino superior depende da conscientização do Estado, dos educadores, dos pais e da sociedade de modo geral, a fim de que todos em conjunto se comprometam em transformar sonhos em realidade.

Conceito e importância de uma sala de recursos

Alunos que não enxergam, possuem algumas necessidades especiais, e como vimos, não devem ser educados separadamente, mas sim, freqüentar escolas regulares tendo suas necessidades supridas por uma sala de recursos.

Estas salas de recursos funcionam dando suporte ao aluno e ao professor de uma sala comum, devendo servir como um complemento às ministrações trazidas à turma, sanando dificuldades e eliminando eventuais dúvidas provenientes da deficiência visual do aluno cego ou com baixa visão.

Vale ressaltar que não se trata de uma sala especial, mas de uma extensão da sala comum que será freqüentada pelo aluno deficiente visual fora do horário normal de aula. Pois para que aconteça a verdadeira inclusão, não basta estudar na mesma escola estando em salas diferenciadas, deve haver uma junção de todos os alunos para que se relacionem entre si, em todos os aspectos.

Os professores que tiverem em sua sala um aluno com deficiência visual, também devem freqüentar as salas de recurso a fim de que acompanhem o desempenho de seu aluno e aprendam o que fazer para melhor ensiná-lo e para integrá-lo ao resto da classe.

Na sala de recursos deve haver materiais e equipamentos que possibilitem o aprendizado dos alunos com deficiência visual (cegos ou com baixa visão), havendo, também, um professor especializado, ou seja, um professor formado em Educação Especial que domine o Sistema Braille e todos os instrumentos necessários à educação de tais alunos.

O professor especializado será um elo de ligação entre a escola e a família do aluno com a deficiência visual, devendo sempre manter contato com os pais e com o professor da sala comum, para que ambos acompanhem seu progresso. Este professor não poderá interferir no conteúdo da aula cuja administração será uma tarefa exclusiva do professor da sala regular.

Caberá ao professor de uma sala de recursos:

- apoiar o professor da sala regular, tirando dúvidas tanto suas quanto dos demais alunos sobre a cegueira, podendo, inclusive, assistir às aulas juntamente com a classe fazendo sugestões sobre a melhor forma a ser aplicada pelo professor a fim de facilitar o entendimento do alunado com deficiência visual;

- elaborar materiais didáticos, de acordo com o comprometimento visual que o aluno apresente: se o aluno for totalmente cego, deverá ter à sua disposição um material em Braille, mas, se este tiver baixa visão, será necessário que um laudo médico constate o quanto ele pode ver e, assim, se faça uma adequação ao material, ampliando-se a letra até o ponto em que possa ser vista nitidamente;
- participar na elaboração das atividades e das avaliações junto ao professor da classe comum, tornando possível que o aluno com deficiência visual participe de todas elas junto ao resto da turma, não ficando de fora de nada do que vier a acontecer;
- desenvolver junto ao coordenador pedagógico da escola e junto ao professor da sala comum, um trabalho de orientação aos pais, informando-os acerca do progresso educacional de seus filhos, bem como, sobre os métodos de ensino utilizados para que a família possa de certa forma contribuir para o aprendizado da criança, auxiliando-a em casa;
- finalmente, cabe ao professor especializado, conversar com o coordenador pedagógico para que ele utilize seus conhecimentos, fazendo com que a proposta pedagógica da escola, possa abarcar a todos os alunos, inclusive os que têm deficiência visual.

O professor de uma sala de recursos desempenha um papel muito importante no que se refere à educação de um aluno com deficiência visual, porém, de nada valerão seus esforços se não houver à sua disposição e à disposição dos alunos cegos ou com baixa visão, os instrumentos necessários para viabilizar o ensino especializado.

São instrumentos imprescindíveis à escolarização dos deficientes visuais completamente cegos: as máquinas Braille, *regletes*[1] e impressoras Braille. São eles que possibilitam a confecção da escrita em alto-relevo o que fará com que os alunos mencionados tenham acesso ao mesmo conteúdo proposto na aula, seja na lousa ou em livros didáticos.

Já os alunos com baixa visão, dependendo do resíduo visual que possuem, não precisam se valer do Sistema Braille para aprender, por isso, se faz necessária a identificação do quanto eles podem enxergar, para ver se sua visão pode ser melhorada com o uso de óculos ou lupas ou ainda com a ampliação de letras na fonte que melhor se adéqüe a visão que possuem.

Alguns recursos também são relevantes numa sala de atendimento especializado, são eles: as lupas eletrônicas e as lupas manuais, para a ampliação de textos a fim de que possam ser lidos pelos alunos com baixa visão, além de softwares com síntese de voz para microcomputador de mesa e portátil (*notebook*), através dos quais os alunos poderão ter acesso à informática, podendo consultar a internet, bem como, ler textos e livros escaneados, podendo, também, confeccionar seus trabalhos e avaliações.

A sala de recursos, também chamada de sala de apoio, corresponde a uma forma de se promover a inclusão plena do alunado com deficiência visual no que diz respeito à educação, tendo como principais atividades:

1 Instrumento comum para a escrita em Braille. Espécie de prancheta com orifícios em baixo relevo, onde com uma punção são marcados os pontos que compõe as palavras.

- proporcionar ao alunado com deficiência visual, conhecimentos complementares dos quais necessitará para conviver no mundo das pessoas que enxergam, tais como o aprendizado do Sistema Braille e do Sorobã[2], orientações para se locomoverem sozinhos, atividades da vida diária, como por exemplo, como devem arrumar seus materiais e escolher suas roupas, desenvolver a educação sensorial, isto é, adaptá-lo ao uso dos demais sentidos etc.;
- promover a adaptação dos materiais didáticos, como por exemplo, os gráficos e mapas, tornando-os passíveis de serem compreendidos facilmente pelos alunos com deficiência visual;
- disponibilizar livros em Braille ou em letras ampliadas, além de, trabalhar na confecção de um arquivo de materiais escaneados que poderão ser lidos pelo aluno através do computador com os softwares de voz;
- colocar à disposição do aluno todos os materiais e instrumentos dos quais necessita para sua escolarização como por exemplo: máquinas e impressoras Braille, livros em Braille, Sorobã, papel especializado, canetas ponta porosa, livros com letras ampliadas, papel com pautas próprias para o uso do aluno com baixa visão, lupas etc.;
- prestar todo auxílio ao aluno que mostrar dificuldade, atuando de modo a complementar o que é ensinado na sala comum.

Partindo do pressuposto de que alunos deficientes visuais tenham algumas necessidades especiais, para tornar possível seu aprendizado, as salas de recursos são de grande importância por poderem proporcionar a verdadeira inclusão desses alunos na escola regular.

A escola que não tem uma sala de recursos e recebe alunos com deficiência visual, está despreparada para acolhê-lo, isto porque não terá como dar suporte a esse aluno, visto que o professor de uma sala regular não está preparado o suficiente para dar a devida assistência que a situação pede.

Por esse motivo, se faz notória a importância de uma sala de recursos em todas as escolas regulares, não basta que se pregue a inclusão sem que se façam as respectivas adequações, adquirindo os meios necessários ao atendimento especializado que virá ao encontro do ensino ministrado pelo professor comum, não em forma de substituição deste, mas, de modo a poder complementá-lo, utilizando-se dos métodos corretos a fim de que a educação de deficientes visuais, saia da teoria e venha produzir efeitos satisfatórios.

A relação entre o professor e o aluno com deficiência visual

Grande é a preocupação do professor do ensino regular ao se deparar com um aluno com deficiência visual. Isso se dá pelo fato de o mesmo não estar preparado ou ainda, acostumado com as necessidades especiais que os mesmos deman-

2 Instrumento que permite o acesso à matemática através do tato.

dam, daí a necessidade de haver um professor especializado para acompanhá-lo, bem como, de uma sala de recursos para auxiliá-lo, conforme já comentado.

Porém, mesmo com a presença de um professor especializado, o professor da sala comum, onde o aluno com deficiência visual estuda, é o principal responsável por sua educação, uma vez que, este foi designado para ensinar a turma como um todo. Os professores especializados apenas darão o apoio necessário ao aluno, preparando materiais específicos e preenchendo as lacunas que, porventura, sejam deixadas nas ministrações das aulas.

Alguns professores podem pensar que não estão preparados para educar um aluno com deficiência visual ou achar que estes merecem maior atenção, o que não é verdade. A eles deve ser dispensada a mesma atenção dada a um aluno normal, pois, em nada ele se diferencia das demais crianças, dispensando qualquer cuidado excessivo.

Atitudes como, por exemplo, adotar formas de avaliação diferenciadas ou aprovar o aluno sem que ele tenha notas suficientes para tanto, não são bem vindas. Isso faz com que os alunos com deficiência visual se sintam menosprezados, subestimados e incapazes de aprender.

Desse modo, todos devem ser tratados de igual forma, alunos deficientes visuais ou não, devem ser a todo tempo avaliados e sujeitos à reprovação de acordo com seu desempenho escolar, sem que haja privilégios.

As atividades, as provas, os questionários, os testes, os gráficos, os mapas, os trabalhos de casa e as avaliações de modo geral, devem ser encaminhadas pelo professor da sala regular ao professor especializado para que este possa adaptar o material dispondo-o em Braille ou em caracteres ampliados para a utilização dos deficientes visuais, antes da aula em que os materiais serão apresentados à classe.

Durante a ministração da aula o aluno deficiente visual deve ocupar um lugar onde ele possa ouvir e compreender bem as palavras do professor, visto que, por não enxergar ele deve estar atento a tudo o que for dito, devendo, também, estar a par do que for escrito na lousa, bastando que, para isso, o professor leia tudo o que anotar no quadro.

Alunos com visão subnormal devem ficar mais próximos à lousa ou ainda, próximos à janela a fim de que possam ver melhor, sendo sempre incentivados pelo professor a utilizar a visão da qual dispõem, conversando sempre com o aluno sobre a iluminação, tendo em vista que o ambiente não pode estar nem muito claro, nem muito escuro, o que pode atrapalhar a visualização.

O professor deve sempre conversar com o aluno com deficiência visual, para que juntos decidam o melhor a ser feito para que ambos se auxiliem, uma vez que, o professor tem o conhecimento, mas, a cada dia, convivendo de perto com deficientes visuais, terá que passar por novas experiências as quais se tornarão lições de vida que serão repassadas durante todo o tempo que lecionar.

No decorrer das aulas, o professor deve evitar o uso de pronomes como, isto e aquilo, pois, como não podem ver, os alunos cegos ou com baixa visão não saberão sobre o que se está falando, prejudicando, assim, o entendimento da aula.

A melhor maneira de se educar um deficiente visual é através da fala, pois eles prestam muita atenção no que lhe é dito, procurando suprir a falta da visão pela audição que passa a ser um dos sentidos mais importantes, principalmente, quando ele precisa obter e guardar alguma informação.

Dessa forma, cabe ao professor conversar com os alunos deficientes visuais que lhe foram confiados para saber quais são suas maiores dificuldades e, também, para conhecê-los melhor, descobrindo suas qualidades a fim de que estas sejam trabalhadas e se tenha o sucesso desejado.

O professor deve sempre perguntar o que achar necessário para melhor poder ajudar o aluno, mas, deve estar aberto também para responder as dúvidas que o aluno tiver, ainda que estas se mostrem absurdas. Pois o aluno que não enxerga, e principalmente, se sua deficiência visual for congênita, isto é, se ele nunca viu, ele não saberá o que é um monte, um deserto, uma planta etc.

No caso de não poder solucionar a dúvida ou o problema apresentado, o professor deve recorrer ao professor especializado, bem como, à sala de recursos, utilizando-se de todo o material, métodos e instrumentos que esta possa oferecer, para possibilitar a compreensão do que não pode ser visto.

A princípio o trabalho se revela um tanto cansativo, mas, a paciência fará com que as barreiras e dificuldades sejam rompidas e, com o passar do tempo percebe-se que tudo não passou de um processo de aprendizado, onde professor e aluno adquiriram um com o outro, experiências que levarão para toda a vida.

Vale a pena ressaltar que não se pode desistir sem tentar, pois, todos merecem a oportunidade de aprender e a ignorância pode ser transposta pela vontade de se poder ajudar, junto ao desejo de se buscar entender e aprender sobre aquilo que se ignora, como é o caso da educação de deficientes visuais.

Principais regras a serem observadas pelo professor no contato com o deficiente visual

Num primeiro contato de um professor de escola regular com um aluno com deficiência visual, muitas são as dúvidas que podem surgir acerca de como tratar, ensinar, avaliar, auxiliar etc.

Assim sendo, procuramos trazer aqui, uma relação com as principais regras que devem ser observadas pelo educador quando este tem em sua sala de aula um aluno com deficiência visual.

São elas:

- inicialmente, procure saber o nome do aluno e procure conversar com ele perguntando sobre as suas limitações e quais recursos ele já utiliza e, caso não utilize nenhum, conversar com o professor especializado para que ele avalie o quadro e verifique os melhores meios para proporcionar o aprendizado;

- o aluno com deficiência visual não é diferente. Trata-se de uma criança que apenas não enxerga como as demais, mas, ouve, sente, fala e, também, é capaz de aprender;
- não se deve ter qualquer receio de se utilizar palavras ou expressões que se refiram à visão como, por exemplo, "vocês viram" ou "conforme já vimos", pois, embora não possam ver, o linguajar utilizado pelos deficientes visuais, em nada se diferencia da linguagem das demais crianças;
- para que aprendam a ler e a escrever, os alunos totalmente cegos, se utilizarão do Sistema Braille (sinais formados por combinações de pontos em alto-relevo que podem ser sentidos pelo tato), o que lhes será ensinado pelo professor especializado. Porém, os alunos que possuem baixa visão, poderão aprender utilizando-se da ampliação de letras;
- tarefas realizadas em Braille, podem ser transcritas para letra comum pelo profissional que atua na sala de recursos, pois, este deve dominar tal escrita. Após a transcrição, devem ser encaminhadas ao professor para que ele faça a correção;
- os alunos com deficiência visual não podem ver o quadro, por isso, tudo o que for escrito deverá ser lido para ele. Isto poderá ser feito pelo professor, logo que estiver passando a matéria, ou por um aluno que se proponha a ler para ele em voz baixa de modo a não distrair a turma;
- ao aplicar provas aos deficientes visuais, é necessário que se façam algumas adaptações, antes da aula em que ela será aplicada, a fim de que ele possa lê-la, podendo ser feita em Braille ou com letras ampliadas dependendo da deficiência visual apresentada.

  Para tanto, é preciso que se mande o texto, os enunciados ou as questões que serão abordadas para que o professor especializado faça a devida adequação.

  Pode-se optar, também, por ler a prova ao aluno para que este responda de modo escrito ou oral, lembrando-se, antes de tudo, de conversar com ele sobre a melhor opção a ser adotada;
- quando precisar repreender um aluno com deficiência visual, faça-o sem se preocupar. Procure tratá-lo como os demais sem privilegiá-lo ou beneficiá-lo em nada;
- não se admire quando ele ler um texto ou fizer uma redação, pois, ele pode fazer tranqüilamente se dominar o Sistema Braille ou mesmo se valendo da ampliação de caracteres;
- não se preocupe quando um aluno com baixa visão encostar o livro no rosto para melhor enxergar, pois isso não o prejudicará em nada;
- evite gesticular ou apontar coisas no quadro-negro, dizendo isto ou aquilo. Lembre-se sempre de que o aluno não enxerga, e se enxerga, possui pouco resíduo visual, podendo não compreender as informações gestuais;

- avise sempre que se ausentar da sala, e também, avise quando voltar ao ambiente a fim de que o aluno não fique falando sozinho sem perceber a sua ausência;
- é plenamente assegurada pela lei, a entrada de cães-guias em qualquer ambiente, sendo estes adestrados para tanto. Estes cães exercem o mesmo papel da bengala, rastreando o ambiente por onde o deficiente visual passa, porém, com a diferença que o cão enxerga e tem vida. Não deixe que o distraiam quando este estiver a serviço, ou seja, guiando alguém;
- devem ser utilizados materiais contrastantes ao se ensinar alunos com baixa visão, isto é, um texto em preto deve ser escrito em uma folha branca e uma figura escura deve ter o fundo do quadro claro. Evite usar giz de outra cor que não branco ao escrever no quadro-negro.

Estas são algumas das muitas questões que o professor aprende a desenvolver ao receber em sua turma um aluno com deficiência visual.

Diante delas, fica bem claro que é plenamente possível fazer a inclusão de um portador de deficiência visual na escola regular. Lembrando-se que a escola é só o começo da inclusão social, que será buscada e conquistada por ele dia após dia.

O objetivo é alcançar a inclusão plena, podendo receber capacitação para o trabalho, freqüentando um curso superior para que mais tarde possa exercer uma profissão e, assim, ter a vida digna a qual todos tem direito.

O professor é o responsável pelos primeiros passos rumo a essa conquista, por isso, está em suas mãos o início da socialização de pessoas que só buscam uma chance de mostrar que querem e podem aprender, ultrapassando todo e qualquer obstáculo.

TEXTO COMPLEMENTAR

Declaração de amor à vida

(CARAM, 2008)

"Ainda temos que enfrentar muito preconceito, proveniente do desconhecimento e da ilusão de quem não conhece a nossa realidade."

Diabético aos 3 anos e cego aos 21, em conseqüência de retinopatia diabética, Marco Antonio de Queiroz não deixou que isso se transformasse numa barreira intransponível. Pelo contrário, armou-se de coragem e enfrentou a vida de peito aberto. Estudou História na PUC Rio, fez um curso de programador de computadores e trabalhou durante 23 anos até se aposentar em conseqüência de dois transplantes, um de pâncreas e outro de rim. Casado, pai de um filho, publicou em 1986 o livro *Sopro no Corpo*, no qual narra sua história até 1985, contando como ficou cego, como aprendeu a

usar a bengala e a perder o medo e a vergonha de ser deficiente e ir à luta. Agora, ele relança a obra com o título *Sopro no Corpo: Vive-se de Sonhos*, pela Editora Rima. Além de contar sua história até hoje, também explica como a vida dos cegos mudou com a Internet. Nessa autobiografia, optou por narrar sua vida da mesma forma que a leva, com bom humor e suavidade. "Revelo minhas vitórias e derrotas, dores e prazeres para, no final, o leitor sentir que ela é um romance intenso, movimentado, que amo a vida justamente porque, com todos os meus limites, realizei meus maiores sonhos", afirma. O livro pode ser definido como uma declaração de amor à vida.

- ESTADO DE MINAS - Como você aprendeu a lidar com a deficiência visual?

- Marco Antonio de Queiroz - Ser cego, realmente, não é como as pessoas imaginam ser quando fecham os olhos por um minuto e tentam fazer algo. Fiquei cego aos 21 anos e não tinha nenhum tipo de contato com essa realidade. Não dá para acreditar muito que aquilo que aconteceu é definitivo. Você não se sente cego, mas percebe a coisa como se fosse momentânea, até que a consciência da realidade aparece de frente e não há saída possível. Passei, então, por uma fase de entendimento da deficiência em que aprendia a andar, a me vestir, a tomar banho, pegar condução e, aos poucos, já estava retomando minha faculdade e aprendendo cada vez mais como fazer as coisas sem ver. Arrumei trabalho, casei, tornei-me pai e escrevi um livro. Ou seja, retomei a vida.

- A perda da visão foi gradativa ou aconteceu de uma vez?

- MAQ - Sendo simplista, posso dizer que encostei meu carro na garagem, no sábado de Carnaval de 1978, subi para o apartamento, dormi e acordei cego. Apesar de perceber vultos que poderiam me dar orientação se tivesse experiência, não consegui andar só. Depois, no entanto, os vultos se foram. Agora, faço tudo o que posso sozinho, e não é pouco. No livro conto tudo isso.

- Teve algum momento em sua vida que você se desesperou ou ficou se perguntando: "Por que isso aconteceu comigo?" Você procurou respostas ou aceitou o fato naturalmente?

- MAQ - Acho que aceitei minha cegueira com muita rapidez. Para isso ser entendido, posso explicar que já era uma pessoa que, apesar de ter muitos amigos, sentia-se meio fora de esquadro, diferente dos outros. Quando veio a deficiência visual, ser mais diferente do que já me sentia por ser diabético não foi traumático, foi tão somente uma importante dificuldade a ser ultrapassada. Sentir-se diferente e ser diferente podem ser coisas que venham juntas ou não. Eu já me sentia diferente. Socialmente, tive vergonha de ser cego, mas logo que encarei o fato, fui à luta. À falta das imagens a gente se adapta até com rapidez. O problema quase sempre é muito mais emocional que prático.

- Você fala no livro que o cego é educado dentro de conceitos distorcidos. O que significa isso?

- MAQ - Significa que, em geral, nós, os cegos, somos educados para não fazer nada. Tudo chega às nossas mãos. A família se reveza para que não toquemos nas coisas, com medo que nos machuquemos ao realizar as tarefas mais simples. Isso é a superproteção. Quando o cego consegue, por exemplo, usar uma faca para cortar o pão, o queijo, aprende a utilizar a torradeira automática ou mesmo, por vezes, tenta pegar um copo d'água, a família fica tensa e, muitas vezes, corta-lhe a iniciativa. Assim, alguns de nós acabam ficando exatamente o que as pessoas imaginam que seja um "ceguinho", ou seja, uma pessoa incapacitada para qualquer coisa prática. No entanto, tenho amigos cegos que já escalaram o Pão de Açúcar, já foram à Inglaterra desacompanhados para fazer cursos de inglês, trabalham e moram sozinhos ou casados com pares cegos ou com visão. O cego tem que ter atitude para conseguir sua emancipação, sua liberdade.

- Você enfrentou preconceito na faculdade e no trabalho?

- MAQ - O preconceito, com o tempo, vai se desfazendo socialmente. Mas esse é um processo

bastante lento. As pessoas, cada vez mais, se acostumam a ver um cego no cinema, no teatro, no trabalho, nas reuniões, andando com certa independência pelas ruas, aparecendo aqui ou ali. A mídia, a novela, as páginas da Internet (www. bengalalegal.com) é meu site, enfim, nossa presença cada vez maior no meio social acaba por fazer as pessoas acostumarem conosco, questionarem-se sobre o que podemos ou não fazer. No entanto, ainda temos que enfrentar muito preconceito, proveniente do desconhecimento e da ilusão das pessoas que imaginam, mas não conhecem, nossa realidade. Passei por preconceitos na faculdade e no trabalho, mas sempre dei a volta por cima e espero que isso continue. Por outro lado, a convivência com as pessoas cegas faz com que todos acabem por perceber que não somos exatamente como pensam. Com isso, o preconceito se modifica, tornando-se mais ameno.

(...)

-É fácil viver numa sociedade que coloca muitas barreiras para a pessoa com deficiência?

- MAQ - É mais fácil ser cego do que ser visto como cego. É mais fácil ser uma pessoa com qualquer deficiência que seja, do que ser visto como uma pessoa deficiente. É mais fácil ser gordo do que ser visto como gordo... (sou magro). Todos gostaríamos de olhares mansos sobre nós. O olhar preconceituoso pode ferir, pois é ele que gera as atitudes.

- Já mudou muita coisa ou a sua percepção é de que o preconceito ainda é muito forte?

- MAQ - As idéias mudam antes que as atitudes. Podemos ser politicamente corretos nas palavras, fica bonito, mas na hora da coisa acontecer espontaneamente, o preconceito aparece na maioria das vezes. Porém, nesses 27 anos de cegueira, percebo mudanças acontecendo e a sociedade, em geral, se aproximando, querendo saber, solidarizando-se.

- O que você pretende passar no livro?

- MAQ - Pretendo mostrar minha história de vida. *Sopro no Corpo: Vive-se de Sonhos* é uma autobiografia na qual revelo minhas vitórias e derrotas, dores e prazeres para, no final, o leitor sentir que ela é um romance intenso, movimentado, que eu amo a vida justamente porque, com todos os meus limites, realizei meus maiores sonhos. Por isso, com toda a luta, não deixo de sonhar. Todos que lerem meu livro vão perceber que a vida me deu muitos presentes e que, por isso mesmo, não a deixo, aos pedaços, pelo caminho. Estou vivo, amo a vida.

"É mais fácil ser uma pessoa com qualquer deficiência do que ser visto como uma pessoa deficiente".

ATIVIDADES

1. Aponte como sendo falsa ou verdadeira a seguinte afirmação: "A escola especial é o melhor lugar para se educar um deficiente visual." Em seguida, justifique sua resposta.

2. Em sua opinião, qual a importância de uma sala de recursos nas escolas de ensino regular?

3. O professor especializado pode atrapalhar a educação oferecida pelo professor da sala comum?

DICAS DE ESTUDO

O livro *De que Cor é o Vento?* das autoras Aída Lúcia Ferrari e Elisa Campos da Editora Vereda, traz experiências com deficientes visuais em museus. Como abordar o tema Educação Artística para alunos com tais deficiências? Uma leitura muito interessante para futuros educadores.

Procure fazer uma visita a uma escola regular de ensino onde haja alunos com deficiência visual. Procure conversar com esses alunos e com os professores que os educam, esta é uma maneira de conhecer de perto as dificuldades encontradas tanto por um quanto por outro, podendo preparar-se melhor para que você, como educador, possa atuar de modo a transformar problemas em soluções.

Uma forma diferente de se ler e escrever

Fabiana Santos

Sistema Braille: processo histórico

O Sistema Braille foi o método criado para possibilitar a leitura e a escrita dos deficientes visuais, sendo destinado àqueles que não têm nenhum resíduo visual (cegos), pois, aqueles cuja visão é subnormal podem suprir sua deficiência através de instrumentos que possibilitam a ampliação de textos, bem como, através de materiais especializados que proporcionam a escrita em letras gigantes.

O Braille é constituído de combinações de pontos em alto relevo, sendo que, cada combinação corresponde a um caractere diferente formando, ao todo, 63 sinais, dentre os quais são encontradas letras, números, sinais de pontuação, símbolos matemáticos, notas musicais etc.

Porém, antes de se falar do Braille, faz-se necessária uma análise histórica de como se chegou à idéia de transformar os diversos caracteres visíveis em um sistema tátil possível de ser compreendido apenas pelo toque das pontas dos dedos.

Até o século XVIII, ninguém havia pensado num meio de se educar as pessoas cegas e, assim, elas viviam em condições precárias, marginalizadas e desprezadas, já que não podiam nem estudar, quanto mais, trabalhar.

Foi quando surgiu, na França, uma luz proveniente de Valentin Haüy, que teve a idéia de criar o INJA (Institut Nationale des Jeunes Aveugles) ou Instituto Nacional dos Jovens Cegos, contando para tanto, com o auxílio financeiro do rei Louis XVI e da rainha Maria Antonieta da Áustria.

O método utilizado por Valentin Haüy consistia em tornar palpável o alfabeto comum, colocando-o em alto-relevo no papel ou em forma de objetos para que pudessem ter contato com as letras comuns, podendo, assim, ler e escrever. Ele sempre sustentou a opinião de que tanto os cegos quanto os videntes, deveriam ser educadas de igual modo.

O tato já era considerado como sendo o sentido que possibilitaria a educação dos cegos. Tal método foi propagado, porém não foi utilizado por muito tempo, uma vez que, tanto a leitura quanto a escrita da forma proposta, eram demasiadamente lentas.

No ano de 1819, o oficial do exército francês Charles Barbier, veio ao Instituto para mostrar aos que ali estudavam alguns códigos que havia desenvolvido para a comunicação secreta dos oficiais em combate, julgando que estes poderiam ser de grande valia no ensino dos cegos.

Os códigos criados por Barbier eram formados por pontos e traços e, a princípio, não eram feitos em alto-relevo, até que ele percebeu a necessidade de comunicação dos soldados durante a noite, o que gerou a chamada escrita noturna. Esta escrita era feita pela compressão do instrumento pontiagudo no papel o que gerava a saliência, podendo ser entendido, no escuro, através do tato.

Nestes sinais salientes podiam-se encontrar os trinta e seis sons básicos da língua francesa, mas, tal método não era tão eficiente, pois, se tratava de um sistema fonético, onde para escrever uma só palavra eram necessários diversos símbolos, cada um correspondendo a uma sílaba e, para ler, era preciso ziguezaguear os dedos e sentir o símbolo por inteiro, acabando por confundi-lo com os demais.

Tanto professores quanto alunos do Instituto dos Jovens Cegos, experimentaram o novo método e o aprovaram, adotando-o como complemento ao meio de ensino já aplicado. Esse novo método foi utilizado até surgirem às adaptações feitas por Louis Braille.

Louis Braille nasceu na França em Coupvray no ano de 1809. Em 1812, quando brincava na oficina do pai (correeiro da cidade) feriu um dos olhos, ficando cego deste e, após algum tempo, com a infecção progredindo para o outro olho, ficou totalmente cego.

Durante a infância, ele freqüentou a escola comum de onde morava tendo, assim, contato com as demais crianças videntes, mas em 1819, seu pai resolveu interná-lo na escola de Valentin Haüy, onde ele teve contato com o método de ensino ali desenvolvido, consistente no ensino por meio do alfabeto comum, porém, em alto-relevo.

Logo que entrou no Instituto, Louis Braille teve contato com o método trazido por Charles Barbier, ou seja, com os símbolos fonéticos formados por pontos e traços em alto-relevo, começando a estudar o mesmo. Em seus estudos, resolveu fazer algumas adaptações, adequando-o de modo que cada símbolo pudesse ser sentido pelo simples toque dos dedos, sem haver a necessidade de se ziguezaguear, o que gerava uma mistura entre os sinais.

Em 1829, Louis Braille publicou o Sistema Braille pela primeira vez, sendo aperfeiçoado e publicado definitivamente em 1837. O sistema é composto por 63 sinais ortográficos, provenientes de combinações de pontos em alto-relevo, através dos quais podem ser feitas letras, sinais de pontuação, notas musicais etc.

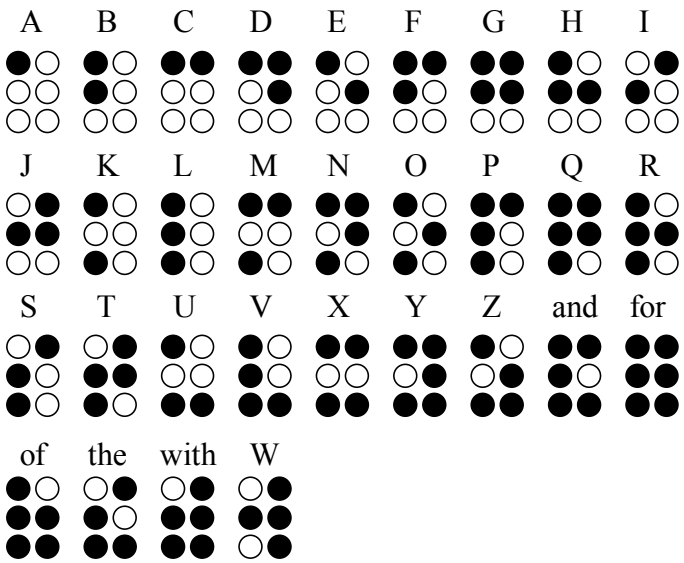
Nesse período, algumas escolas especiais para ensino dos cegos já utilizavam o alfabeto comum em alto-relevo e defendiam a idéia já mencionada de que a educação dos cegos em nada deveria se diferenciar dos demais. Assim, demoraram um pouco para adotar o Sistema Braille como sendo a forma de escrita e leitura mais indicada para seu ensino.

Já nos países onde não se havia experimentado nenhum outro método, o Sistema Braille foi bem aceito quando da criação de escolas destinadas a educar deficientes visuais.

Atualmente, o Sistema Braille é utilizado no mundo inteiro, tendo grande relevância no que concerne, sobretudo, à alfabetização de pessoas com deficiência visual. Seu criador, falecido em 1852, recebe até hoje as homenagens por ter adaptado para o uso dos cegos os sinais em alto-relevo utilizados por soldados em combate, dando origem ao Sistema Braille.

Instrumentos utilizados para a escrita Braille

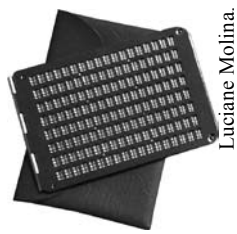
O Braille é a escrita em alto-relevo que pode ser sentida através do tato, feita por meio de instrumentos diferenciados, tendo em vista que, um lápis ou uma caneta, não seriam os instrumentos mais indicados para se fazer saliências no papel, pois iria rasgá-lo. Além disso, para se fazer os sinais que compõem a grafia Braille, são necessários que os pontos estejam bem juntos um ao outro, o que também não seria possível sem o auxílio de instrumentos específicos.



Alfabeto Braille.

Logo que Barbier criou seu método para passar mensagens noturnas durante o combate, ele já criou os instrumentos para possibilitar a confecção dos sinais, porém eles foram sendo modernizados com o passar do tempo. Atualmente, para se escrever em Braille, usa-se a reglete e o punção, bem como, a máquina Braille e a impressora.

A reglete é o instrumento composto por duas réguas ligadas por uma dobradiça do lado esquerdo e possui quatro linhas. Nela podemos verificar vários retângulos pequenos chamados de celas ou células Braille, onde estão dispostos os seis pontos, cuja combinação, após pressionada no papel, formam letras. Ela é amparada por uma prancheta a qual prende e segura o papel (sulfite 40 kg).



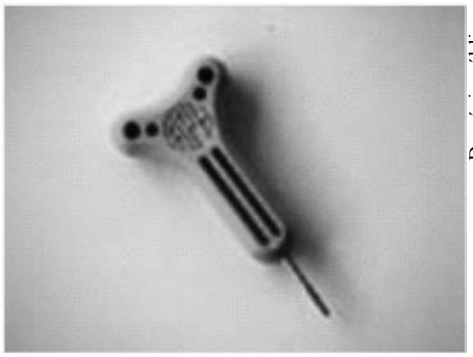
Luciane Molina.

Reglete.

Luciane Molina.

Reglete de mesa.

O punção serve para pressionar a folha de papel e confeccionar os pontos em alto-relevo.



Domínio público.

Punção de plástico.

Domínio público.

Punção de madeira.

A máquina Braille é semelhante a uma máquina de datilografia, porém tem menos teclas, sendo uma para dar espaço, uma para pular linhas, uma para voltar atrás quando necessário, três do lado esquerdo, correspondendo aos pontos 1, 2 e 3, e, três do lado direito, correspondendo aos pontos 4, 5 e 6.

Domínio público.

Máquina Braille.

A grande diferença entre a reglete e a máquina Braille é que na reglete, deve-se pressionar ponto por ponto até que se chegue a combinação desejada, enquanto na máquina, deve-se apertar as teclas que correspondem a determinada letra de uma só vez.

Contudo, essa impressora veio facilitar bastante a produção de materiais em Braille, uma vez que, basta enviar um texto do computador para ela, utilizando-se de um programa chamado "Braille Fácil", e esta começará a imprimir o documento, livro, ou texto, sem qualquer esforço humano.

Autor desconhecido.

Impressora Braille

A impressora é mais encontrada em escolas ou em instituições destinadas à integração dos cegos à sociedade.

Já a reglete é mais acessível, por tratar-se de um instrumento manual, sendo encontrado atualmente até regletes de bolso.

Não somente os instrumentos utilizados para se escrever em Braille, mas qualquer instrumento utilizado na educação de deficientes visuais são demasiadamente caros, o que faz com que, a maioria deles, por não terem condições, não os adquira.

Há necessidade de que haja políticas governamentais, no sentido de viabilizar tal aquisição a pouco custo, ou mesmo sem custo algum a fim de que todos tenham acesso aos meios pelos quais poderão ter acesso à educação.

A escrita Braille

Luciane Molina.

Ao ver um deficiente visual lendo um texto, você pode se perguntar: “Como se faz isso?” ou “O que significam estes pontinhos?”.

Deve-se esclarecer primeiramente que os cegos não lêem através do alfabeto comum, por isso, quando alguém que não conhece o Braille tenta ler algum escrito nesse formato, não compreenderá seu significado.

Trata-se de uma escrita adaptada para ser facilmente verificada pelas pontas dos dedos. Apresenta-se por uma seqüência de pontos, onde cada combinação corresponde à composição de uma letra.

Nas linhas da reglete, podemos verificar vários retângulos pequenos (células) nos quais temos a possibilidade de fazer seis saliências, ou seja, seis pontos e produzir até 63 combinações diferentes.

Na reglete, escrevemos da direita para a esquerda, isto porque, ao virarmos a folha, as letras aparecerão em alto-relevo no verso.

Assim sendo, podemos enumerar os pontos da seguinte forma: os ponto 1, 2 e 3, estão do lado direito da célula e, os pontos 4, 5 e 6, estão do lado esquerdo da mesma, lembrando-se que esta contagem se faz de cima para baixo.

Como exemplo de combinações de letras em Braille, podemos citar as seguintes:

- letra A: ponto 1;
- letra B: pontos 1 e 2;
- letra C: pontos 1 e 4;
- letra D: pontos 1, 4 e 5;
- letra M: pontos 1, 3 e 4;
- letra V: pontos 1, 2, 3 e 6;
- letra é: pontos 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

Na máquina Braille, a escrita se faz da esquerda para a direita, pois as letras não saem no verso da folha e sim na parte da frente. Os pontos aparecem na folha à medida que as teclas são pressionadas.

Dessa forma, a escrita na máquina é mais rápida, pois na reglete é preciso pressionar ponto por ponto até que se chegue à combinação, enquanto na máquina apertando as teclas 1 e 2 de uma só vez, confeccionamos a letra b.

A leitura tátil

Luciane Molina.

O tato é responsável por auxiliar os cegos em sua leitura, com o simples toque dos dedos na folha, onde estão impressos os mais variados símbolos da grafia Braille consegue-se obter a informação de combinações de pontos correspondes.

A leitura se faz da esquerda para a direita. Por exemplo, usando a reglete, ao acabarmos de escrever e ao virarmos a folha de papel, como começamos a escrever da direita para a esquerda, confeccionando os pontos no verso da folha, teremos as letras que foram escritas, da esquerda para a direita.

Ao escrevermos, os pontos 1, 2 e 3, ficam à direita, enquanto os pontos 4, 5 e 6 ficam à esquerda da célula. Entretanto, quando virarmos a folha para ler, haverá uma inversão na colocação dos pontos, ficando da seguinte forma: 1, 2 e 3 do lado esquerdo e 4, 5 e 6 do lado direito.

Há uma mudança no posicionamento dos pontos e, quanto a isso, não há com que se preocupar, pois, sabendo que os pontos combinados formam determinada letra, é possível escrever e ler tranqüilamente.

Para que os deficientes visuais possam, tanto ler quanto escrever em Braille, é necessário o ensino por parte de um profissional que domine tal sistema. Este professor, logo que ensinar cada letra fará com que o aluno conheça o seu desenho, a fim de que quando houver a junção das demais letras na leitura de palavras ou frases, não haja confusão.

Não há tempo determinado para se aprender a escrever e a ler em Braille, pois isso dependerá de cada aluno. Uns aprendem rapidamente, geralmente os mais jovens, outros demoram anos por fatores referentes à idade ou à alguma outra deficiência, por isso, é preciso que haja muita paciência por parte do professor para esperar o tempo de cada um.

A leitura pode ser feita pelos dedos de ambas as mãos e até mesmo pelas duas mãos de uma só vez, o que também, dependerá do aluno.

A importância do Braille nos dias atuais

Atualmente, é possível se escrever em Braille das seguintes formas: utilizando a reglete e o punção, a máquina Braille, a impressora Braille e através do Braille eletrônico que instalado no computador, faz com que um livro em Braille de duas mil páginas, caiba em apenas um disquete.

Porém, devido ao grande avanço tecnológico, o Braille tem sido deixado de lado, pois atualmente, os deficientes visuais tem acesso tanto à leitura de textos e

livros, como também, podem escrever sobre o que quiserem, fazendo uso de um computador no qual esteja instalado um software de voz, capaz de ler a tela, o que possibilita ouvir a tudo o que está contido nela, como o texto, as janelas abertas, o espaço de trabalho, todas as teclas etc.

Pode-se verificar também, uma grande confecção de livros sonoros que são lidos ou por voz humana ou mesmo por uma voz advinda de determinado programa de computador, aos quais os cegos preferem ouvir ao invés de carregarem nas mãos, volumes enormes de livros em Braille.

Outra realidade, é que as bibliotecas Braille esqueceram-se de renovar seus arquivos, suprindo a procura literária de deficientes visuais através dos livros em áudio, que são mais fáceis de arquivar, deixando nas prateleiras, apenas livros antigos os quais não servem para estudo ou pesquisa.

Porém a escrita e a leitura Braille não devem ser abandonadas dessa forma, uma vez que correspondem ao único meio de informação para os surdos-cegos, por que já que não podem ver nem ouvir, se valem do tato para poder aprender e para ter contato com o mundo das palavras.

Além disso, é somente escrevendo e lendo em Braille que os cegos têm contato com a ortografia correta das palavras, tendo em vista, que no computador as palavras já aparecem prontas e só serão soletradas se o deficiente visual quiser e, geralmente, ele não quer. Por isso, acaba ficando com uma escrita repleta de erros ortográficos o que o atrapalha no que diz respeito à profissionalização.

Saber o Braille, atualmente, não é tão relevante para se obter um bom emprego, porém, é extremamente importante na fase educacional, pois ao digitar um documento no computador, é preciso saber como se escreve determinada palavra.

Há pessoas, que mesmo tendo à sua disposição todo o equipamento informático do qual precisam, preferem ler e escrever em Braille para poder absorver melhor as informações.

O Sistema Braille é o único método através do qual pode-se alfabetizar uma pessoa cega e sendo assim, os professores devem incentivar o seu uso como incentivo a leitura dos demais alunos.

Embora seja um pouco difícil guardar as combinações que compõem cada ponto, é na infância e na juventude que o cérebro está mais predisposto a guardar as informações, embora alguns idosos sejam capazes de nos surpreender com sua fácil mentalização.

Não se pode abandonar de modo algum o Sistema Braille, pelo contrário, é preciso que os professores se interessem por aprendê-lo para que possam ensinar alunos com deficiência visual tendo um contato direto com o que estes escrevem, ou seja, com suas idéias, suas idealizações, seus projetos e seus sentimentos o que se costuma expor numa redação.

Nunca se deve esquecer que não são os deficientes visuais que devem se adaptar a nós e, sim nós é que devemos nos adaptar a eles, a fim de lhes proporcionar um lugar em nosso mundo. Esta é a verdadeira inclusão.

A leitura ampliada

Conforme visto nos tópicos acima, os deficientes visuais com perda total da visão, ou seja, os cegos, utilizam-se do Sistema Braille para ler e escrever. Porém, os que possuem algum resíduo visual, a visão subnormal, utilizam-se da ampliação de textos para ler e de letras gigantes para escrever, tendo em vista o fato que devem utilizar o pouco de visão que possuem, dispensando, assim, o aprendizado do Sistema Braille, que se aprendido, servirá apenas como um complemento.

A visão subnormal pode se apresentar de várias formas, isso porque, a pessoa com tal deficiência pode ter desde uma visão considerável, até mesmo ser quase cego, os recursos utilizados para proporcionar a ampliação de textos variam muito de uma pessoa para outra.

Alguns fazem uso dos óculos com lentes de aumento, enquanto outros ampliam a fonte da letra antes de visualizá-la. Há ainda aqueles que precisam de aparelhos especializados para poderem enxergar melhor. Dentre estes, podemos citar os vídeos ampliadores e as lupas que podem ser eletrônicas ou manuais. Estes aparelhos podem tornar uma letra de tamanho normal em uma letra gigante.

Entretanto, os aparelhos mencionados, dos quais os alunos com visão subnormal precisam, assim como os instrumentos necessários ao ensino do Braille, apresentam valor de mercado bem acima do poder aquisitivo da maioria dos deficientes visuais, o que os impossibilita de adquiri-los.

A grande maioria dos professores desconhecem os aparelhos que possibilitam a ampliação de textos e, na maioria das vezes, nem sequer sabem como auxiliar um aluno com baixa visão. Então, é preciso saber junto à família, qual a porcentagem da visão do aluno e qual a melhor forma de ampliação indicada pelo médico oftalmologista especializado em visão subnormal.

A visão subnormal deve ser utilizada ao máximo, sem qualquer medo de perda, e deve-se incentivar a leitura dos que possuem tal deficiência, produzindo materiais acessíveis para que eles tenham as mesmas oportunidades de acesso às informações.

TEXTO COMPLEMENTAR

Carta à escola

Mãe de menina cega parabeniza escola pelo empenho em incluir e ensinar sua filha Rosangela Gera. Todo final de trimestre a escola pede opinião sobre o último projeto.

(SACI, 2007)

Querida escola,

No trabalho pedagógico desse segundo trimestre pude observar grande motivação e interesse da Laura em tudo que estava sendo abordado, a margarida friorenta, macaco assovia, histórias

com sapo e perereca, tudo isso foi comentado por ela em casa. Sua curiosidade pela ortografia das palavras também tem aumentado e o "ch" e "nh" já foram acrescentados em suas perguntas.

A plena participação da Laura em cada projeto pedagógico desenvolvido pela escola me deixa tranqüila e segura.

Ensinar a Laura o código Braille, a partir do esforço pessoal de cada professor em aprendê-lo nesse compromisso exemplar de inclusão escolar é algo digno de nota e que certamente dá ao trabalho que realizam um valor ainda maior.

A escola aceitou o desafio e tenho certeza de que estamos no caminho certo.

A Laura não precisa ir para outra escola num contra-turno para aprender aquilo que todos já percebemos que é possível aprender e ensinar. No seu outro turno pode brincar, aprender música, inglês, nadar e no final da sua educação infantil, terá esta escola o mérito de ter ensinado a uma menina cega, ler e escrever em Braille, sem que por aí precisasse ter passado um especialista: Vocês estão dando um pequeno passo na direção de uma grande mudança na educação, estão mostrando na prática que o discurso teórico é tangível e alcançável.

Por acreditar nisso, sou insistente, às vezes rigorosa, (chata mesmo!), mas o fato de querer que fiquem atentos a essa aluna diferente, é um empenho que vai além da preocupação de mãe coruja que sou, significa o desejo de que realmente o Castelinho seja uma escola inclusiva, o que significa estar sempre respondendo as seguintes perguntas: "O que estou fazendo diferente na sala de aula para aquele aluno apenas por causa da sua deficiência? Sou menos ou mais tolerante? Passo o mesmo conteúdo? Cobro os mesmos resultados? Qual é minha expectativa? Transformo o caminho da explicação para que esse aluno alcance o seu significado? Conheço o suficiente sobre o que estou ensinando?"

Enfim, este é um trabalho que se constrói a muitas mãos mesmo, e muitas informações e pesquisas devem fazer parte dele. Ensinar o mundo, as cores, as sombras, as letras através do tato é um desafio enorme, mas certamente maior do que esse desafio é a nossa alegria de ver a Laura assim tão entusiasmada, tão curiosa pela vida, tão vivaz e esperta, tão criativa e, sobretudo tão feliz. E como a escola é o segundo lugar na vida onde aprendemos as coisas mais importantes, vocês todas tem uma incrível participação em tudo isso. E o segredo desse sucesso é o amor que demonstram pelas crianças e pelo trabalho que realizam, o que com certeza alimentará o sucesso de todo projeto pedagógico que elaborarem.

Bem, era isso. Até a próxima.

Um abraço,

Rosangela Gera

ATIVIDADES

1. Qual a sua opinião acerca da importância do Sistema Braille?

2. Quais os maiores prejuízos aos deficientes visuais, trazidos pelo abandono da leitura e da escrita Braille?

DICAS DE ESTUDO

"Belos dias como estes, fazem o coração bater ao compasso de uma música que nenhum silêncio poderá destruir. É maravilhoso ter ouvidos e olhos na alma. Isto completa a glória de viver". Reflita sobre essa frase e procure ler o livro *A História de Minha Vida* da mesma autora, Helen Keller. Helen era cega e surda e, mesmo assim, conseguiu transpor a todas as barreiras que a vida, em sua época, pode lhe proporcionar.

Outra dica é visitar o site *Ler para ver*, nele você conhecerá mais sobre o Sistema Braille. Disponível em: <www.lerparaver.com/braille>. Acesso em: 10 jul. 2008.

Libras: língua materna do surdo brasileiro

Marilia de Fatima Cordeiro Ribeiro*
Wladia Felix Espírito Santo**

Educação do surdo: percurso histórico

Historicamente a surdez foi estigmatizada por ser vista como "doença" ou "algo trágico" que poderia transmitir aos que estivessem próximos. *"Muitos surdos foram excluídos somente porque não falavam, o que mostra que para os ouvintes, o problema maior não era a surdez, propriamente dita, mas sim a falta da fala"* (FELIPE, 2007, p. 131).

Os gregos acreditavam que os surdos eram privados de toda possibilidade de desenvolvimento intelectual e moral porque confundiam a habilidade de falar com voz, com a inteligência desta pessoa, embora a palavra "fala" esteja etimologicamente ligada ao verbo/pensamento/ação e não ao simples ato de emitir sons articulados.

As pessoas que nasciam surdas não poderiam ser educadas, por serem comparadas aos idiotas, absolutamente incapazes para a prática de atos da vida acadêmica. Dessa forma os surdos foram excluídos da sociedade "sem voz e nem vez" por não terem como se defender, pois não possuíam uma linguagem reconhecida e respeitada que proporcionasse a valorização de sua comunicação e expressão.

Lopes (2007, p. 12) reafirma esses fatos dizendo que:

> nos séculos XVI, XVII e XVIII, os surdos eram vistos como incapazes de comunicação e, portanto, incapazes de pensamento – condições atribuídas ao humano. O acesso à relação comunicativa com o outro, pela descrença em sua capacidade humana, era-lhe negado. É fácil compreendermos que daí resultou o entendimento de que a condição de animalidade colocada para os surdos relegava-os a posições de anormalidade.

Na Espanha a partir do século XVI, com a influência da ciência e da tecnologia, inicia-se a educação para pessoas surdas. Muitos métodos foram desenvolvidos a partir dos gestos e chegavam à escrita e à fala. Outros ainda que, pela escrita chegavam a "expressão oral", pois acreditava-se que o surdo deveria desenvolver e corrigir os valores da fala para ter condições de adquirir uma boa pronúncia e aprender a falar como os ouvintes, assim como também desenvolver a percepção auditiva, trabalhando a emissão de alguns fonemas com auxílio do tato para melhoria da linguagem adquirida.

Em 1620, Bonet publica o primeiro livro sobre educação de surdos, que consiste no aprendizado do alfabeto manual e na importância da intervenção precoce, pois acreditava que as pessoas envolvidas com uma criança surda fossem capazes de utilizar o alfabeto manual.

*Especialista em Educação Especial, Síndromes e Deficiências - Condutas Típicas pelo Instituto Superior de Educação Nossa Senhora de Sion e em Educação Infantil pelo Iesde, Formação de Intérpretes de Língua de Sinais / Língua Portuguesa pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (SEED) e Graduada em Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista.

**Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa pelo Centro Universitário de Jaraguá do Sul. Especialista em Educação Especial pelo Colégio Bagozzi e em Libras/Língua Portuguesa: Educação Bilíngüe Para Surdos pelo Instituto Paranaense de Ensino.

A primeira escola para surdos foi criada em 1756, por Abbé de L`Epeé em Paris. Com uma filosofia manualista e oralista, essa foi a primeira vez na história que os surdos adquiriram o direito a uma língua própria.

Aproximadamente por cem anos predominou o então chamado "império oralista", e foi em 1971, no Congresso Mundial de surdos em Paris, que a Língua de Sinais passou a ser valorizada, mesmo que por outro lado tenha sido vista como prejudicial aos surdos.

No ano de 1975, por ocasião do congresso seguinte, realizado em Washington, já era evidente a conscientização de que um século de oralismo dominante não serviu como solução para a educação de surdos surgindo então o sistema de comunicação gestual através da Comunicação Total (uso concomitante da língua oral e sinais). A Comunicação Total não atingiu a necessidade das pessoas surdas porque não existia o enfoque da "identidade surda", tinha apenas o objetivo da comunicação. Portanto constatava-se que o surdo dentro deste processo era subeducado, visto que ainda baseava-se no oralismo.

Várias tendências surgiram, algumas apontando concepções por vezes contraditórias quanto à melhor forma de educar o surdo. As mudanças aconteceram gradativamente obedecendo aos interesses, valores e crenças da época.

A partir das pesquisas de Danielle Bouvet (1981), houve uma mudança no processo educacional do surdo, onde o bilingüismo passou a ser utilizado e respeitado até os dias atuais, como sua língua materna, valorizando assim a sua cultura e forma de comunicação.

Língua de Sinais e línguas orais

A Língua de Sinais é uma língua de modalidade gestual-visual que utiliza movimentos e expressões corporais e faciais que são percebidos pela visão.

Assim como nos diz Fernandes (1998, p. 2):

> a Língua de Sinais é uma língua natural, com organização em todos os níveis gramaticais, prestando-se às mesmas funções das línguas orais. Sua produção é realizada através de recursos gestuais e espaciais e sua percepção é realizada por meio da visão, por isso é denominada uma língua de modalidade gestual-visual-espacial.

Dessa forma, é correto afirmar que a Língua de Sinais é uma língua completa, com estrutura independente da língua portuguesa, que possibilita o desenvolvimento cognitivo do surdo, favorecendo seu acesso a conceitos e conhecimentos existentes.

Os surdos criaram uma Língua de Sinais, e através dela podem comunicar-se tão bem quanto os ouvintes, pois ela permite a melhor integração entre pessoas surdas e/ou ouvintes.

Muitas pessoas acreditam que a Língua de Sinais é somente um conjunto de gestos que interpretam as línguas orais. No entanto, pesquisas mostram que essas línguas são comparáveis em complexidade e expressividade a quaisquer línguas orais. Estas línguas expressam um pensamento complexo e abstrato, pois os usuários da língua de sinais podem utilizá-la para discutir os mais diversos assuntos.

A Língua de Sinais aumenta o vocabulário de acordo com as mudanças culturais e tecnológicas, sendo criados novos sinais pelas comunidades surdas.

Embora cada Língua de Sinais tenha sua própria estrutura gramatical, surdos de países com Língua de Sinais diferentes, comunicam-se com mais facilidade uns com os outros, isso se deve à capacidade que as pessoas surdas têm em desenvolver e compreender gestos e pantomimas e estarem atentos aos movimentos e expressões faciais e corporais das pessoas, bem como ao fato dessas línguas assemelharem seus sinais às coisas representadas.

As Línguas de Sinais não são universais, existem centenas, mas destacaremos três tipos principais.

Línguas de Sinais nacionais e regionais

Acredita-se que não existe somente uma Língua de Sinais no mundo, assim como os ouvintes em países diferentes falam diferentes línguas, também os surdos por toda parte do mundo, que estão inseridos em "Culturas Surdas", possuem suas próprias línguas, existindo, portanto muitas Línguas de Sinais diferentes, como: Língua de Sinais francesa, chilena, portuguesa, americana, japonesa, russa, citando apenas algumas. Estas línguas são diferentes uma das outras e independem das línguas orais-auditivas utilizadas nesses e em outros países, por exemplo: Brasil e Portugal possuem a mesma língua oficial, o português, mas as Línguas de Sinais desses países são diferentes. No Brasil, as comunidades surdas urbanas utilizam a Libras, mas além dela, há registros de outra Língua de Sinais que é utilizada pelos índios Urubus-Kaapor na Floresta Amazônica.

Também pode acontecer que uma mesma Língua de Sinais seja utilizada por dois países, como a Língua de Sinais americana que é usada pelos surdos dos Estados Unidos e Canadá. Diferentes sinais de mãos representam diferentes coisas, ações e idéias. A estrutura gramatical dessas línguas é diferente da língua falada, o que dificulta o aprendizado pelos ouvintes

Línguas de Sinais baseadas na língua falada

Essas línguas têm a mesma organização e gramática da língua falada localmente. Normalmente, são mais fáceis de ser aprendidas pelos ouvintes e pelas pessoas que ficaram surdas depois que aprenderam a falar. Às vezes usa a primeira letra (soletração com dedos) de uma palavra como parte do sinal. Isto dificulta o aprendizado da língua de sinais pelas crianças que ainda não sabem ler, mas torna mais fácil e divertido o aprendizado da leitura.

Datilologia ou soletração com dedos

Cada palavra é soletrada completamente, usando os sinais de dedos que representam as letras do alfabeto local. Esse método de "escrever no ar" é lento, mas exato. É mais fácil de ser aprendido por pessoas que já sabem ler e escrever. Para a língua inglesa, os britânicos usam um sistema de duas mãos e os americanos, um sistema de uma mão.

Muitas pessoas surdas combinam esses três sistemas. Outras usam principalmente o primeiro, com alguns ouvintes e /ou intérpretes (pessoa ouvinte que interpreta a língua oral utilizando a Língua de Sinais) usam mais o segundo sistema e soletram com dedos as palavras difíceis.

Quando falam com alguém que não conhece a Língua de Sinais, os surdos escrevem o que querem dizer ou apontam para as letras.

Podemos concluir que existe uma diferença básica na organização da Língua de Sinais e da língua oral, conforme o que nos diz Klima e Bellugi (1979) citado por Brito (1995, p. 30):

> a diferença básica entre as duas modalidades de língua não está, porém, no uso do aparelho fonador ou no uso das mãos no espaço, e sim em certas características da organização fonológica das duas modalidades: a linearidade, mais exploradas nas línguas orais, e a simultaneidade, que é a característica básica das Línguas de Sinais.

As Línguas de Sinais das diferentes comunidades de surdos do mundo são, atualmente, objeto de novos olhares investigativos – antropológicos, educacionais, étnicos etc., mas a ênfase dos estudos continua se localizando nas descrições lingüísticas e psicolingüísticas.

Aspectos estruturais da Libras

A Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua, ou seja, é a língua materna dos surdos brasileiros composta por 64 configurações de mãos.

Brito (1995, p.36), afirma que:

> (...) todos os sinais que se incorporam ao léxico utilizam os parâmetros considerados gramaticais e aceitos dentro dessa língua. Isso constitui um dos aspectos que confirmam que a Libras é um sistema lingüístico que constrói a partir de regras, distanciando-a dos gestos naturais e das mímicas que não possuam restrições para a articulação. Mesmo os sinais com interferência da língua oral, a serem incorporados à língua de sinais,obedecem às regras e restrições de sua estrutura.

Apesar da Língua Brasileira de Sinais ter pouco espaço na questão acadêmica, foi inserida no Brasil através da Lei n.º 10.436/2002, que reconhece a Libras (Língua Brasileira de Sinais), como língua oficial dos surdos, aprovada em 24 de abril de 2002; como meio de comunicação por excelência para a comunidade de surdos. Porém o uso da Libras como meio de comunicação precisa ser implantado nas escolas brasileiras que registram a matrícula de alunos surdos.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica no parágrafo 2.º do artigo 12 da Resolução do CNE/CEB n.º 2/2001, definiu que ao aluno surdo deva ser assegurado o acesso aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa. Desta forma o aluno surdo passou a ter direito a mais um componente curricular: a Língua Brasileira de Sinais.

Todas as línguas sejam elas orais e/ou sinais são estruturadas a partir de unidades mínimas que formam unidades mais complexas, possuindo os seguintes níveis lingüísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico.

No nível fonológico estão os fonemas, estes não têm significado, mas, a partir das regras de cada língua, se combinam para formar os morfemas e estes, por sua vez, as palavras. Na língua portuguesa, por exemplo, os fonemas /m/ /n/ /s/ /a/ /e/ /i/ podem se combinar e formar a palavra *meninas.*

No nível morfológico, esta palavra é formada pelos morfemas {menin-} {-a} {-s}. Cada um tem um significado; {menin-} é o radical desta palavra e significa "criança, "não adulto"; o morfema {-a} gênero feminino e o morfema {-s} plural.

No nível sintático, esta palavra pode se combinar com outras para formar a frase, que precisa ter um sentido, coerência e contexto, o que corresponde ao nível semântico (significado) e pragmático (sentido no contexto, onde está sendo usada) respectivamente. Sendo assim o nível semântico permeia o morfossintático.

O que é denominado de palavra ou item lexical nas línguas orais-auditivas é denominado sinal na Língua de Sinais.

Os sinais são formados a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato CM (Configuração de Mãos) e um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. Estas articulações das mãos, que podem ser comparadas aos fonemas e às vezes aos morfemas, são chamadas de parâmetros, portanto, nas línguas de sinais podem ser encontrados os seguintes parâmetros:

- CM ou configuração da(s) mão(s) – é a forma que a mão apresenta os sinais.

  Ex.: os sinais *desculpar*, *avião* e *idade* possuem a mesma configuração de mão (com a letra y) e são realizados no queixo, no espaço, no peito, respectivamente;

- PA ou ponto de articulação – é o local onde o sinal é feito , podendo estar num espaço neutro ou tocar alguma parte do corpo.

  Ex.: os sinais *avião*, *árvore* e *estudar* são feitos no espaço neutro e os sinais *saúde*, *gostar*, *ter* são realizados no peito;

- movimento – os sinais podem ou não ter um movimento.

  Ex.: os sinais *sentar* e *em pé* não têm movimento, já os sinais *conhecer* e *trabalhar* possuem movimento;

- orientação/direcionalidade – os sinais podem apresentar diversas direções.

  Ex.: os verbos *ir* e *vir* se opõem em relação à direcionalidade;

- expressão facial e/ou corporal – as expressões faciais / corporais são de fundamental importância para o entendimento real do sinal, sendo que a entonação em Língua de Sinais é feita pela expressão facial.

  Ex.: os sinais, *alegre* e *triste*.

Convenções da Libras

Para conversar em Libras não basta conhecer os sinais de forma solta, é necessário conhecer a sua estrutura gramatical, integrando a um contexto.

Vamos ver algumas das convenções gramaticais usadas na Linguagem Brasileira de Sinais baseadas no sistema de transcrição utilizado pela Feneis (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) no livro "Libras em Contexto":

- a grafia – os sinais em Libras, para simplificação, serão representados na Língua Portuguesa em letra maiúscula. Ex.: CASA, INSTRUTOR;
- a datilologia (alfabeto manual) – usada para expressar nomes de pessoas, lugares e outras palavras que não possuem sinal, estará representada pelas palavras separadas por hífen. Ex.: M-A-R-I-A-N-A, J-O-Ã-O;
- os verbos – serão apresentados no infinitivo. Todas as concordâncias e conjugações são feitas no espaço. Ex.: EU PRECISAR ESTUDAR;
- as frases – obedecerão a estrutura da Libras, e não a do Português. Ex.: VOCÊ GOSTAR CURSO INGLÊS? (Você gosta do curso de inglês?);
- os pronomes pessoais – é representado pelo sistema de apontação. Apontar em Libras é culturalmente e gramaticalmente aceito.

Bilingüismo

Na educação do surdo o ideal é que se utilize o bilingüismo, onde estão inclusas duas línguas neste contexto: a Língua de Sinais local e a língua escrita paralelamente à língua oral majoritária, facilitando desta forma a auto-estima individual e grupal. Para que isso ocorra faz-se necessário a presença de professores bilíngües, ou seja, professores que dominem a Língua Brasileira de Sinais além da língua portuguesa.

A educação bilíngüe é a melhor para os surdos, pois quando se têm acesso ao que é ensinado oralmente por meio da Língua de Sinais, estabelece-se conseqüências positivas no desenvolvimento da criança.

De acordo com Fernandes (2008, p. 22) vemos que:

> o bilingüismo é uma situação lingüística em que duas línguas coexistem na mesma comunidade (social) ou em que um indivíduo apresenta competência gramatical e comunicativa em mais do que uma língua, é o conhecimento e uso regular de duas ou mais línguas.

O bilingüismo, língua oral/Língua de Sinais, é a única via através da qual a criança surda poderá ser atendida nas suas necessidades. Quer dizer, comunicar-se com os pais desde uma idade precoce, desenvolver as suas capacidades cognitivas, adquirir conhecimentos sobre a realidade externa, comunicar-se plenamente com o mundo circundante e converter-se num membro do mundo surdo e do mundo ouvinte. O bilingüismo da criança surda implica o uso da Língua de Sinais utilizada pela comunidade surda, e a língua oral usada pelos ouvintes, sendo esta adquirida na modalidade escrita e, quando possível, na modalidade falada.

O bilingüismo costuma ser considerado como um contínuo lingüístico, situado entre dois extremos teóricos: o de competência mínima e o de competência nativa. Os bilíngües encontram-se em vários pontos deste contínuo, sendo apenas uma minoria aquela que atinge o ideal teórico de perfeição, isto é, o controle equilibrado dos dois idiomas.

Por vezes, o bilingüismo abrange mais de duas línguas, passando a ser sinônimo de multilingüismo. Nas situações em que o bilingüismo abrange não duas línguas, mas duas variantes ou dialetos da mesma língua trata-se de bidialetalismo (FERNANDES, 2008).

Para competência de uma língua é necessário ter: expressão (falar, sinalizar), compreensão, leitura e escrita.

Tipos de bilingüismo

- Bilingüismo comunitário ou social – situação lingüística em que duas línguas coexistem na mesma comunidade.
- Bilingüismo individual – quando um indivíduo apresenta competência gramatical e comunicativa em mais do que uma língua, ainda que sua nação seja monolíngüe.
- Bilingüismo diglóssico – para designar a situação lingüística na qual, em uma dada sociedade, duas línguas funcionalmente diferenciadas coexistem, sendo que o uso de uma ou de outra depende da situação comunicativa. O fenômeno da diglossia tem sua manifestação clássica quando certa sociedade usa uma língua (de prestígio) para atividades públicas e importantes eventos sociais e outra para usos mais domésticos e íntimos (sem prestígio).
- Bilingüismo aditivo – aquele que se caracteriza pela aquisição de duas línguas socialmente reconhecidas como úteis e prestigiadas. Situação oposta à do bilingüismo com subalternização.
- Bilingüismo com subalternização - em que a aquisição de uma língua nova com grande prestigio social ameaça a língua adquirida anteriormente, procurando dominá-la ou substituí-la. Esta situação pode ser acompanhada por uma situação em que a cultura da língua dominante ameaça a existência da língua dominada e a identidade étnica dos falantes a ela ligada. Citação oposta ao bilingüismo aditivo.
- Bilingüismo dominante – bilingüismo individual em que a competência numa das línguas é superior a da outra. É de salientar que o fenômeno de capacidade dominante não é equivalente em todos os domínios e funções da linguagem (expressão, compreensão etc), podendo o indivíduo ser dominante numa função lingüística na língua A e outra na língua B.
- Bilingüismo equilibrado – que pretende referir um processo simultâneo e equivalente de aquisição e desenvolvimento de duas línguas à semelhança do processo de aquisição de uma língua materna, e em que se pressupõe uma competência comunicativa e gramatical comparável à do monolíngüe. Este conceito é mais ideal do que real, já que a maioria dos indivíduos fluentes em ambas as línguas se sente, provavelmente, mais à vontade numa delas do que noutra, conforme a situação, contexto, interlocutor etc.

- Bilingüismo latente – verifica-se a passagem a um grau de conhecimento passivo numa das línguas do individuo bilíngüe, quando privado de se comunicar nela, por algum motivo. Trata-se de uma situação potencialmente reversível, uma vez que, criadas as condições comunicativas para o desbloqueio, a língua passiva passa a ser ativa.

Singularidade da pessoa surda

Baseando-se no pensamento de Perlin (2003, p. 53), pode-se afirmar que a identidade do surdo começa pelo direito de ser surdo, com suas redundâncias, conseqüências, diversificações e implicações em construção, pois pode ser transformada freqüentemente ou estar em movimento que impulsona o sujeito à diferentes posições.

A identidade surda sempre está em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual. O sujeito surdo nas suas múltiplas identidades sempre está em situação de necessidade diante da identidade surda.

É evidente que as identidades surdas assumem formas multifacetadas em vista das fragmentações a que estão sujeitas face à presença do poder ouvintista[1] que lhe impõe regras, inclusive, encontrando no esteriótipo surdo uma resposta para a negação da representação da identidade surda ao sujeito surdo.

Com a identidade surda formada não será preciso mais lutar para aprender a se comportar como um ouvinte, pois se vendo como pertencente a um grupo poderá afirmar seus próprios valores.

1 Influência dos ouvintes sobre o surdo de forma geral.

TEXTO COMPLEMENTAR

Alunos surdos sofrem em sala

(MILAN, 2008)

Mesmo sendo obrigatório, instituições de ensino superior ainda desrespeitam a lei que obriga a manter intérprete de sinais durante as aulas.

O estudante do terceiro ano de Engenharia de Produção Civil, Caio Lúcio Ferreira Cascaes, 27 anos, usa a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para se comunicar porque é surdo. Passou no vestibular da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) em 2006 e, desde então, tem encontrado muitas dificuldades para conseguir compreender o que é ensinado em sala de aula.

Graças aos livros comprados pelo pai, João Carlos Cascaes, ele estudou o conteúdo das disciplinas e foi aprovado em parte das matérias.

A habilidade na leitura de lábios, que adquiriu em um curso de oralidade, também garantiu a permanência dele no curso. Mas, para seguir adiante, depois de inúmeros pedidos não atendidos, ele teve de recorrer à Justiça. Isso porque Caio foi privado de um direito que é de todos, o de aces-

so à informação e à educação: ele precisa de um tradutor e intérprete de sinais durante as aulas, o que até agora não lhe foi concedido.

A dificuldade de Caio é a mesma de outros 4 mil surdos paranaenses escolarizados. Muitos entendem o que é dito por meio da oralidade, porém deixam de se comunicar quando os professores se viram para o quadro-negro. É a dura realidade da educação no Brasil: grande parte dos professores não está preparada para atender esse público, e as instituições de ensino nem sempre dão suporte aos alunos surdos, contratando intérpretes de sinais, o que é previsto em lei.

Curso de graduação em Libras é a esperança para aumentar oferta de tradutores

Desde a aprovação do Decreto nº 5626, em 2005, os cursos de formação de professores para o exercício do magistério deverão ter, obrigatoriamente, a disciplina curricular de Língua Brasileira de Sinais (Libras), a segunda língua oficial do Brasil, depois do português.

No caso de Caio, a Universidade Tecnológica vai cumprir a legislação. No próximo semestre, um tradutor e intérprete de Libras vai começar a acompanhar o graduando durante as disciplinas. Um direito que poderia ter sido garantido desde sua matrícula, em 2006. A demora, segundo o gerente de ensino e pesquisa do campus Curitiba da UTFPR, Marcos Flávio de Oliveira Shiefler, é porque a instituição pública tem dificuldade legal de contratação. "Temos que cumprir as regras das universidades federais. Só poderíamos contratar após o Ministério da Educação (MEC) liberar vagas para novos professores definitivos e, assim, fazermos o concurso público. Não poderíamos contratar pela fundação, porque caracterizaria vínculo empregatício, o que não é legal. Chegamos a ter, pela fundação, um intérprete temporário durante alguns eventos somente para atender o aluno Caio", explica. Como o MEC liberou, neste ano, 13 vagas para a UTFPR fazer novo concurso para professores, uma delas será para a contratação de um intérprete de sinais. Shiefler lembra ainda que a Pró-Reitoria solicitou ao MEC, desde a efetivação da matrícula do aluno, a abertura de vaga de um intérprete, mas, por causa da burocracia, acabou demorando.

O graduando é um exemplo de que a legislação brasileira nem sempre funciona. Desde a aprovação do Decreto-Lei, em 2005, e a sua regulamentação, em 2006, já se passaram quase três anos: faz um ano e meio que a lei está em vigor. Durante essa época de transição, em que as universidades deveriam se adequar, Caio ficou sem tradutor de sinais.

O Decreto n.º 5626 de 2005, que regulamenta a Lei Federal n.º 10.436 de 2002, diz que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e que todas as instituições de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas o acesso (leia-se intérprete) a todas as modalidades de educação, desde o ensino infantil até o superior. "Infelizmente, até 2005, a profissão de tradutor de sinais não era regulamentada e não tinha uma categoria de classe", enfatiza a tradutora e intérprete de sinais e mestre em educação, Marta Proença Siliepaz.

O MEC confirma que ainda há amarras sobre a contratação de tradutores de Libras, principalmente nas instituições públicas. "Ainda não existe, na carreira das universidades federais, por exemplo, o cargo tradutor e intérprete de Libras, o que dificulta a contratação deste profissional", explica a assessora técnica da Secretaria de Educação Especial do MEC, Marlene Gotti. O próprio MEC já solicitou ao Ministério do Planejamento para que sejam feitas retificações na legislação existente para, assim, o cargo passar a fazer parte do plano de carreiras das universidades. "Por enquanto sugerimos a contratação temporária, o que nem sempre é fácil de fazer. As instituições de ensino público devem prever, com um ano de antecedência, o planejamento orçamentário. E nem sempre sabem se vão ter um aluno surdo naquele próximo ano", afirma Marlene.

Em seis instituições privadas consultadas pela reportagem, a presença dos surdos é bem maior do que nas instituições públicas. Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), por exemplo, ainda não há alunos surdos, e a contratação de um tradutor de sinais aconteceu apenas no início deste ano. Na Universidade Tuiuti do Paraná são 18 surdos e 15 intérpretes. Na Pontifícia Universidade Católica (PUCPR) existem seis deficientes auditivos e dois intérpretes, porque a surdez dos graduandos varia de parcial a total, por isso muitos alunos não precisam do profissional. Houve uma instituição privada de ensino, que oferta o curso pré-vestibular, que afirmou não ter alunos surdos e que nunca contrataria um intérprete porque o valor da mensalidade paga pelo aluno não arcaria com os custos do profissional. O MEC afirma que, se o aluno for prejudicado e não conseguir o intérprete após o pedido formal, ele deve procurar o Ministério Público e o próprio MEC. "As universidades não podem pensar desta maneira. O valor do profissional se dilui com as outras mensalidades. Além disso, um aluno surdo aceito atrai outros estudantes, aí o tradutor terá custo quase zero", diz Marlene, do MEC. Outra medida que deve mudar essa realidade são os 5% das vagas das universidades públicas, que deverão ser destinadas aos deficientes físicos.

ATIVIDADES

1. Faça um comparativo entre a educação dos surdos no passado e a dos dias atuais.

_____

_____

_____

2. Conceitue a Língua de Sinais e a língua oral.

_____

_____

_____

3. Por que o bilingüismo é importante na educação dos surdos?

_____

_____

_____

DICAS DE ESTUDO

O filme *Filhos do Silêncio* da Paramount Pictures, conta a história de um novo professor de linguagem de uma escola para surdos que usam a linguagem de sinais para se comunicarem. Idealista, o novo professor é conhecido por usar métodos nada convencionais em suas aulas.

Letramento e surdez

Marilia de Fatima Cordeiro Ribeiro
Wladia Felix Espírito Santo

Letramento e alfabetização para o surdo

Segundo Soares (1998), letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e freqüente da leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade e sua inserção na cultura.

No caso dos surdos, o letramento possui significado através da Língua Brasileira de Sinais que além de viabilizar o acesso ao conhecimento fará com que o surdo aprenda no contexto em que está inserido, tendo acesso às suas particularidades para que possa desenvolver atitudes reflexivas.

No desenvolvimento do letramento no processo educacional dos surdos, os materiais com recursos visuais devem ser utilizados para facilitar a compreensão do conteúdo proposto.

Segundo o dicionário Bueno (2001) alfabetização é *"*ação de alfabetizar; o ensino da leitura e da escrita". e alfabetizar é "ensinar a ler".

Então, alfabetizar um indivíduo é fazer com que ele aprenda a ler e escrever, ou seja, o indivíduo reconhece as letras que irão formar as palavras formando uma frase ou um texto, mas não questiona a utilização dessas palavras em diferentes contextos.

O processo de alfabetização trabalha com a decodificação de letra e som, o que não tem sentido para o surdo, já que ele é primado da audição. No letramento trabalha-se a letra, a leitura e a escrita relacionadas com as práticas sociais, onde os símbolos no contexto visual dão significados às palavras.

Cultura surda

Segundo o dicionário Bueno (2001), cultura é "desenvolvimento cultural; saber; costumes e valores de uma sociedade; cultivo", ou seja, é a troca do desenvolvimento cultural de um povo, seus costumes, valores e crenças que são passados de geração a geração.

Então, o que vem a ser a cultura surda? Perlin (2003) cita ser o jeito surdo de ser, de perceber, de sentir, de vivenciar, de comunicar, de transformar o mundo de modo a torná-lo habitável. Ou seja, o indivíduo ter suas características próprias sendo respeitadas por todos.

Os surdos utilizam da experiência visual para a percepção do mundo a sua volta como, por exemplo, a leitura dos movimentos de lábios de um interlocutor articulando palavras ou frases. Mas o principal aspecto da cultura surda é a Língua de Sinais. Esta língua pode ser utilizada por grupos mais abastados, como por surdos que possuem "sinais caseiros", aqueles sinais próprios criados para a comunicação com familiares ou grupo de surdos que não conheçam ou não tenham a oportunidade de aprender a Libras. Sendo assim, fazem uso do déutico, que é quando o surdo aponta para algo que quer mostrar, ou usa sinais próprios.

Os ouvintes interessados em conhecer ou ficar mais próximos da cultura surda devem visitar ou freqüentar comunidades surdas, como as associações, escolas de surdos, igrejas, seminários, teatros, eventos esportivos. O mais importante é conviver com o sujeito surdo em situações diversas, tanto formais como informais, além de conhecer através da leitura de assuntos relacionados à este assunto, sempre respeitando e valorizando de forma harmônica as diferenças culturais existentes.

Tem-se dois tipos de cultura, a cultura material que é aquela onde o homem cria instrumentos para facilitar seu convívio em sociedade, e a cultura não material que compreende o ser humano do ponto de vista de sua língua, suas idéias, suas crenças e costumes e os hábitos de um povo.

- Cultura material – com tecnologia diferente utilizada pelo sujeito surdo: TDD (aparelho onde o surdo envia e recebe sua conversação escrita em uma tela, com o auxílio de um operador da telefonia), aparelho celular digital, mensagens instantâneas e e-mails, instrumentos luminosos como sinais de trânsito, informação luminosa, sinalizadores em casas e escolas especiais; relógio vibratório (despertador), *closed caption*, campainhas com luz, babá eletrônica, intérpretes etc.
- Cultura não-material – pedagogia surda, literatura surda, currículo surdo, história cultural, Libras, teatro percepção visual, expressão facial e corporal.

Integração, para além da inclusão, do aluno surdo na escola regular

Ao pensar em integração, partimos do pressuposto de que o surdo já está inserido nesse contexto por envolver-se com crianças e adultos "ouvintes" através das relações sociais e culturais.

Na Constituição Federal de 1988, citado na Política Educacional Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nos respalda o acesso do atendimento educacional especializado:

> No seu artigo 206, inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola", como um dos princípios para o ensino e, garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). (BRASIL, 2008, p. 7).

E também cita a LDB 9.394/96, sobre a integração do educando com necessidades especiais no sistema regular de ensino: "No artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; (...)." (BRASIL, 2008, p. 8).

No entanto, a integração deverá acontecer de forma individual, considerando cada caso em suas particularidades para que neste processo o educando comece a freqüentar a classe comum. "Porque o aluno surdo precisa de um modelo

orientador da Língua Portuguesa (modelo lingüístico nacional), pois no ambiente dos ouvintes que ele viverá sempre. É no contato direto com os falantes dessa língua que a aprendizagem se efetivará" (BRASIL, 1997).

A grande maioria das pessoas surdas apresenta dificuldades em todos os níveis da Língua Portuguesa (fonológico ou sonoro, semântico ou interpretativo, sintático ou estrutural e pragmático ou funcional). Considerando-se estes fatores, a responsabilidade da escola será fazê-las superar tais dificuldades para dar-lhes instrumental lingüístico, o que as torna capazes de conversar, ler, escrever, ou seja, utilizar a língua de forma funcional e produtiva.

Os alunos surdos que já freqüentaram um Caes (Centro de Atendimento Especializado ao Surdo) terão maiores facilidades na integração, pois adquiriram anteriormente experiências na vivência com os demais ouvintes durante a permanência das séries iniciais para depois ingressarem no ensino regular propriamente dito com o auxílio do profissional intérprete.

Ao iniciar o processo de integração escolar do aluno, o Centro de Atendimento e/ou Escola Especial para surdos deveria oferecer apoio ao educando em contra turno da escola regular dando o devido apoio escolar bem como, subsidiar os professores e demais profissionais quando houver necessidade.

Integrar o aluno surdo não é somente colocá-lo numa turma com crianças ouvintes, pois, para que a integração aconteça é necessário ter claro que integrar significa completar, adaptar, ou seja, é preciso que haja uma reciprocidade plena no processo de escolarização onde, assim como os ouvintes, os surdos tenham acesso a uma educação de qualidade com complementação curricular específica e sejam respeitados como cidadãos. É preciso também desenvolver um trabalho paralelo com a família, professores, pedagogos, fonoaudiólogos e demais pessoas ouvintes que integram a escola.

Ao ingressar no sistema de ensino, o surdo é obrigado a utilizar-se da Língua Portuguesa, o que é um fator importante a considerar, pois este sistema lingüístico será o meio que possibilitará o acesso ao desenvolvimento da escolaridade. E, será através da interpretação em Libras que se estabelecerá uma correspondência entre as duas línguas.

Os profissionais da instituição precisam estar envolvidos no processo de integração escolar, além de ter clareza quanto ao "ser surdo", suas habilidades e dificuldades, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento escolar. Isso porque o objetivo da alfabetização escolar não se baseia apenas em ensinar, mas em despertar um novo olhar, uma nova leitura de mundo a partir de suas reflexões.

Compete à escola possibilitar e oferecer o uso da Libras, promovendo cursos e estudos na área da surdez, linguagem e educação, por todos os elementos da comunidade escolar, como instrumento de ensino, apresentando as semelhanças e diferenças entre essas duas línguas, sensibilizando desse modo os familiares e a população em geral para o respeito às potencialidades dos surdos de modo a inseri-los plenamente nesse contexto.

A escola e o intérprete

A escola é uma instituição que deve viabilizar aos seus educandos, surdos ou não, um ambiente saudável, acolhedor, que proporcione condições de comunicação que garantam a aprendizagem através do acesso à grade curricular de cada série além das questões sociais, culturais e históricas incluídas em cada informação a ser desenvolvida nesse espaço. Na Resolução CNE/CEB n.º 2 (2001), artigo 12, § 2.º diz que:

> deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais (...)

A utilização da Língua de Sinais deve ocorrer no processo educativo, quando houver a presença de aluno surdo, visto que este possui dificuldades para a compreensão de informações através da língua oral. Dessa forma, os professores precisam dominar a Língua Brasileira de Sinais como também ter o apoio de um profissional capacitado nesse assunto, no caso, um Intérprete de Libras/Língua Portuguesa.

Há alguns anos, muitos amigos, familiares ou profissionais do convívio dos surdos desenvolveram a função de intérprete e desenvolvem, ainda hoje, em alguns municípios, esta função, por não haver uma regulamentação própria para essa profissão.

O intérprete é a pessoa que deve ser fluente na Língua Brasileira de Sinais, como também na Língua Portuguesa. Ele atuará diretamente no que diz respeito a necessidade comunicativa dos surdos, seja no ato de interpretar ou traduzir, interpretando a "fala" do outro numa realidade compreensível ao surdo. Isso não quer dizer que os surdos aprenderão facilmente os conteúdos, pois deve ser considerado o tempo pelo qual a criança faz uso da língua de sinais, além do intérprete não ter a função de ensinar, que cabe ao professor.

Dessa forma, o intérprete na escola será o mediador no processo de comunicação entre o aluno surdo com o professor, o aluno ouvinte e a escola nas aulas, cursos, palestras, debates, visitas, provas, atividades extraclasse, eventos, gincanas, festas, onde os alunos estejam envolvidos e façam parte do planejamento escolar, promovendo assim a integração no processo escolar do aluno surdo.

Além de o intérprete saber e aprender como usar a Língua de Sinais, acima de tudo precisa entender os surdos, seus aspectos culturais, identitários, a riqueza de sua língua e ainda saber usar esses recursos.

O ato de interpretar é uma tarefa muito mais complexa do que se presume e exige dos envolvidos não somente a prática de interpretação, mas profundo conhecimento teórico sobre a área desenvolvida em sala de aula.

Destacaremos algumas ações importantes que o intérprete de Libras/Língua Portuguesa precisa desenvolver no processo escolar:

- ser membro ativo do processo de inclusão educacional;
- desmistificar a Língua de Sinais à comunidade escolar;

- participar de estratégias que facilitem o relacionamento entre o grupo escolar;
- auxiliar no planejamento das atividades, já elaboradas e discutidas com o pedagogo nas horas atividades, que aprimorem o aprendizado do aluno surdo;
- participar juntamente com os professores e pedagogos das adaptações dos conteúdos que serão explorados em aula;
- preparar, mediante o planejamento de aula do professor, as adaptações necessárias de vocabulário e conteúdo em Língua de Sinais para o momento da interpretação;
- durante a hora-atividade dos professores, realizar as sugestões e adaptações necessárias ao aprendizado do surdo, em conjunto com os professores e pedagogos;
- em sala de aula seguir o "Código de Ética do Intérprete", tomando cuidado para somente interpretar e não explicar o conteúdo;
- ser o interlocutor em sala de aula no momento em que o surdo quiser se dirigir ao professor (para tirar dúvida, pedir novas explicações, emitir sua opinião, comentar algo pertinente à aula etc.);
- participar das reuniões pedagógicas e de pais;
- realizar, no momento estipulado para planejamento, troca com a instrutora de sinais para aperfeiçoamento da interpretação.

Alguns aspectos da função do intérprete

No desempenho da função de intérprete algumas questões merecem reflexão quanto ao processo educacional do aluno surdo. Para melhor compreendermos destacaremos alguns aspectos:

Aspectos favoráveis	Aspectos desfavoráveis
O aluno surdo aprende de modo mais fácil o conteúdo de cada disciplina.	O intérprete pode não conseguir passar o conteúdo da mesma forma que o professor.
O aluno surdo sente-se mais seguro e tem mais chances de compreender e ser compreendido.	O aluno não presta atenção ao que o professor regente diz, porque está atento ao intérprete.
O processo de ensino-aprendizagem fica menos exaustivo e mais produtivo para o professor e alunos.	Há necessidade de pelo menos dois intérpretes por turma porque a atividade é exaustiva.
O professor fica com mais tempo para atender aos demais alunos.	Os demais alunos ouvintes podem ficar desatentos, porque se distraem olhando para o intérprete.
A Libras passa a ser mais divulgada e utilizada de maneira mais adequada.	O professor regente pode sentir-se constrangido em estar sendo interpretado.
O aluno surdo tem melhores condições de desenvolver-se, favorecendo inclusive seu aprendizado da Língua Portuguesa (falada e/ou escrita).	O professor não interage diretamente com o aluno.

INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos).

A questão da interação entre professor ouvinte e aluno surdo

O ponto essencial que professores e demais profissionais envolvidos no processo educativo do aluno surdo precisam ter é a clareza quanto "a comunicação e a linguagem surda".

O surdo utiliza a língua de sinais para estabelecer uma relação de diálogo com o outro, constituindo assim, sua comunicação e a linguagem surda é o instrumento dessa comunicação.

Cabe aos professores, compreender e fazer uso da comunicação e linguagem que o surdo utiliza para mediar o processo de ensino-aprendizagem, viabilizando a relação pedagógica entre professor-aluno e vice-versa.

Marchesi (1997) afirma que os professores deverão preparar-se e sensibilizar-se para adotar as estratégias comunicativas mais adequadas e realizar adaptações curriculares específicas que contribuam também, ao progresso lingüístico do aluno surdo, pois dessa forma este poderá ter mais chances de integrar-se.

É preciso que o professor assuma a relação pedagógica com o aluno surdo, sem discriminação, superproteção ou distinção para poder ajudá-lo a pensar, raciocinar e ter uma participação ativa no processo educacional a partir de sua realidade.

Durante as aulas, o professor deve dirigir-se diretamente ao aluno surdo, evitando ficar de costas quando estiver falando. Vale lembrar que ao falar, o professor deve ser claro e objetivo, procurando manter um tom de voz normal, com boa pronúncia e articular bem as palavras, sem exageros.

Para chamar a atenção do aluno surdo, o professor poderá ter auxílio do profissional intérprete, bem como, usar gestos convencionais ou um sinal.

O professor regente deverá utilizar todos os recursos que facilitem a compreensão do aluno surdo (dramatizações, mímicas, materiais visuais), buscando sempre estimulá-lo a expressar-se oralmente, por escrito e/ou por sinais nas atividades desenvolvidas como também em suas interrogações particulares.

É preciso avaliar o aluno surdo pela mensagem-comunicação que passa e não somente pela linguagem que expressa ou pela perfeição estrutural de suas frases, pois o fato do aluno surdo ler não significa que ele compreenda o que lê.

De todas as questões relevantes que os professores precisam considerar, a mais importante é ver o aluno surdo como um ser único que possui uma forma diferente de aprender e apreender o mundo.

TEXTO COMPLEMENTAR

Funções comunicativas e funções pedagógicas

(NOILS, 2008)

A inclusão vem tomando força cada vez mais, a realidade é inegável e deve acontecer. Nessa perspectiva a Educação encontra-se num "duelo" muito particular entre dois profissionais que atuam diretamente com os surdos. Nesse contexto inclusivo existem três personagens: os alunos surdos, o intérprete de Libras e o professor. É importante que seja definido com clareza as funções que cada um destes exercem nesse processo.

O primeiro personagem é o aluno surdo. Este possui língua e cultura diferente daquela que o professor está acostumado a lidar. Também, por lei, tem o direito de ser incluído em sala e escola de ensino comum. Todavia, a discussão não se ateará nesse personagem, embora seja o principal.

O segundo personagem é o intérprete de Libras. Esse servirá de canal comunicativo entre os surdos e as pessoas que lhes cercam. Mas que papel ele exerce em sala de aula? Como deverá ser sua postura em sala de aula? Há éticas que limitem ou lhes dê direitos? Quem é ele, enfim, na sala de aula? Na escola? Uma pergunta de cada vez será respondida.

Seu papel em sala de aula é servir como tradutor entre pessoas que compartilham línguas e culturas diferentes como em qualquer contexto tradutório que vivenciou ou vivenciará. Ele realiza uma atividade humana e que exige dele estratégias mentais na arte de transferir o contexto, a mensagem de um código lingüístico para outro. Essa atividade tradutória é a produção do seu ofício, requer uma série de procedimentos técnicos e isso não é fácil (há muitos "sinalizadores" nomeando a si mesmos como intérpretes e não o são, que incorre na desvalorização da Libras, pois em nenhuma língua oral as pessoas terminam um curso e começam a interpretar, porque sabem que existem procedimentos técnicos e exigirá anos de estudo e contacto com a língua e seus usuários, porém em Libras, inconscientemente, à desconsideram quando agem precipitadamente na área de interpretação ainda não formados).

(...) Por fim o intérprete de Libras exercerá em sala de aula e em todas as atividades educacionais somente as Funções Comunicativas Tradutórias que por si só são exarcebadas.

O terceiro personagem é o professor. Este será o modelo pedagógico para os alunos e sua preocupação é voltada para o conteúdo, a disciplina, o saber, o conhecimento. Como deverá ser seu relacionamento com o aluno surdo? Além de ser o modelo pedagógico em sala de aula, que mais pode fazer pelo o primeiro personagem neste teatro escolar?

À primeira pergunta sugere-se que seu relacionamento com o aluno surdo seja o mesmo que tem com os ouvintes. Neste contexto ele utilizará o profissional intérprete em momentos que sua projeção seja para a turma inteira. O atendimento que o professor faz individualmente a cada aluno ouvinte será importante que do mesmo modo faça ao aluno surdo. Para isso o educador precisa

aprender e conhecer a língua desse aluno, que se referindo ao surdo é a Libras. Esse contato direto, esse atendimento pessoal entre professor e aluno é que irá gerar melhor relacionamento, amizade e comprometimento entre os dois. Isso é imprescindível! Ninguém pode fazer isso por você, professor! No cenário da inclusão tudo para todos é "muito novo" e, não é incomum equívocos acontecerem. É impossível usar o intérprete para interpretar textos, será melhor que, para alcançar todos, escreva no quadro, por exemplo. Jamais fazer uso do intérprete para funções pertinentes tão somente ao seu ofício, nesse caso o intérprete poderá contestar sua solicitação. Outro exemplo é pedir ao intérprete escrever no quadro aquilo que está oralmente ditando para os alunos ouvintes. Outrossim, será fundamental o professor, após entender e conhecer a língua e cultura da comunidade surda, disseminar o motivo de sua presença em sala de aula e sua participação na escola de ensino comum, objetivando conscientizar os alunos e outras pessoas, pois se assim não agir será apenas integração e não inclusão que dispõe uma mudança tanto na estrutura da escola, nos sistemas, quanto na consciência de todos. Por fim, o professor nesse espetáculo inclusivo exercerá nas atividades educacionais as mesmas funções que exerce comumente, as Funções Pedagógicas, sem qualquer temor.

(...) Propõe-se que convidados especiais participem da peça inclusiva. O primeiro deles é a Confiabilidade, esta precisa ser desenvolvida entre ambos, professor e intérprete. Quando se trabalha com insegurança, desconfiança é extremamente incomodo, entretanto, havendo uma mútua confiança não só o trabalho é mais bem realizado como o ambiente fica mais agradável. O segundo o Respeito, ele será o limitador entre os dois, sabe-se que o direito de um termina quando se inicia do outro, e se isso houver ambos saberão os limites de suas funções. Se comunicativas, comunicativas; se pedagógicas, pedagógicas. O terceiro, a Parceria, profundamente importante para o desenvolvimento escolar do aluno, e ele implica na divisão de conteúdos ministrados em sala de aula. A interpretação de um modo geral rende mais quando o intérprete tem em suas mãos o texto (refere-se a qualquer mensagem seja falado ou escrito) que interpretará, caso contrário a interpretação será prejudicada, contudo se previamente ler o texto, na hora da tradução mobilizará esses conhecimentos armazenados em sua mente e, portanto, interpretará melhor o conteúdo. Solicita-se que o professor debata com o intérprete o plano de aula e esclareça dúvidas caso ele tenha; de igual modo o intérprete se preocupará em tomar conhecimento do texto que será usado em sala de aula ou em qualquer outro evento. Envolvimento Educacional é o quarto convidado e de grande importância, ele permitirá que o professor e o intérprete mostrem um ao outro "a deixa", objetivando ampliar a formação dos surdos. O intérprete sabe os pontos em que os surdos se sentem mais fragilizados e poderá compartilhar essas informações com o professor. O professor, por sua vez, sabe pela correção de exercícios e provas quando o aluno está respondendo bem ou não aos conteúdos e assim informará ao intérprete. Essa troca entre os dois facilitará o envolvimento e desenvolvimento educacional dos alunos. Estes são alguns convidados que no teatro da inclusão não podem deixar de participar. É claro que dependendo da realidade de cada escola outros serão imprescindíveis.

Estes três personagens e seus convidados especiais fazem juntos uma linda peça que renderá uma Educação melhor para os surdos. Sabendo cada profissional as suas funções e delimitando-se a elas, compreendendo sua importância em cada cena e a excelência de suas atribuições, um trabalho mais bem sucedido será realizado. O professor desempenha uma atividade que devem cada ser humano "tirar o chapéu" e aplaudi-lo de pé, funções essas definidas neste texto. O intérprete é um profissional de grande valor, suas funções, aqui descritas, são teoricamente inexplicáveis, porém, com grande estilo as desempenha, a ponto de Mounin afirmar: "... tradutores existem, eles produzem, recorremos com proveito às suas produções".

Os conflitos são somenos em comparados com que podem os três personagens produzir, e aliando suas produções aos convidados especiais um imenso espetáculo será apresentado ao público. Eles (o público) gostam de ver algo que marca, e na esperança que a Educação de surdos dispontará, o público se sentirá satisfeito.

Cada personagem envolvido nas cenas inclusivas precisará relembrar sempre suas "falas" não cometendo o lapso de esquecê-las e, assim sendo, o teatro da inclusão fará o maior sucesso. Os convidados especiais são eficientes demais e com certeza farão a diferença em cada "apresentação", em cada dia de aula.

Que cada "arena" escolar consiga desempenhar perfeitamente a peça Inclusão.

"... e concedeu dons aos homens; ... com vista ao aperfeiçoamento... para o desempenho do seu serviço...". (EFÉSIOS: 4: 8a, 12)

ATIVIDADES

1. Qual a diferença entre letramento e alfabetização?

2. Qual a função do intérprete de Libras na escola?

3. O que compete à escola realizar quando houver a inclusão do aluno surdo?

DICA DE ESTUDO

No livro *As Imagens do Outro Sobre a Cultura Surda,* a autora surda Karin Strobel conta a sua experiência visual, fazendo uma análise do uso da percepção proporcionada pelo sentido da visão para ler os movimentos dos lábios. A autora fecha o livro sugerindo ainda que os sujeitos ouvintes interessados em se aproximar da cultura surda visitem e freqüentem as comunidades onde estão estas pessoas.

A interferência da Língua de Sinais na produção de textos escritos

Marilia de Fatima Cordeiro Ribeiro
Wladia Felix Espírito Santo

Interlíngua e a construção da coerência e coesão

A Língua de Sinais utilizada pelos surdos possui itens comuns às demais línguas quanto a sua estrutura gramatical e quando referidos ao léxico, a elementos morfológicos, a sintaxe e a semântica. Apesar desses itens, é uma língua ímpar enquanto sistema de comunicação e possui características próprias, conforme cita Quadros e Karnopp (2004, p. 30):

> as línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação, por exemplo, produtividade ilimitada (no sentido de que permitem a produção de um número ilimitado de novas mensagens sobre um número ilimitado de novos temas); criatividade (no sentido de serem independentes de estímulo); multiplicidade de funções (função comunicativa, social e cognitiva – no sentido de expressarem o pensamento); arbitrariedade da ligação entre significante e significado, e entre signo e referente); caráter necessário dessa ligação; e articulação desses elementos em dois planos – o do conteúdo e o da expressão. As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela lingüística como línguas naturais ou como um sistema lingüístico legítimo, e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem.

Os alunos surdos que possuem fluência na Língua de Sinais, ao produzirem seus textos utilizam sua língua materna, a Libras (Língua Brasileira de Sinais) para organizar seu pensamento, mas precisam registrar sua escrita na Língua Portuguesa por estarem inseridos nesse contexto oralista. Estes alunos passam então pelo processo da interlíngua com características próprias de seu sistema lingüístico até adquirirem a Língua Portuguesa propriamente dita.

A interlíngua é um sistema lingüístico que transita no sistema educacional dos alunos surdos, entre a primeira língua aprendida até a aquisição da segunda língua.

Para o aluno surdo, a Língua de Sinais é de extrema importância em seu desenvolvimento educacional, pois é a única forma de compreender e apreender o mundo em que está inserido de maneira prazerosa e significativa, conforme relato frente à questão da Língua de Sinais na experiência de uma pessoa surda:

Língua de Sinais

(VILHALVA, 2004)

Eu tive um renascer ao estar na comunidade surda, aquele sentimento de estar só no mundo acabou e o medo das pessoas foi diminuindo e assim através da Língua de Sinais eu comecei a entender os significados dos sentimentos, das coisas, das pessoas, das ações e muito mais das palavras.

Eu comecei a viver realmente como as demais pessoas e entender o porquê de minha existência, tudo ficou melhor quando eu descobri e tive a compreensão do que meu padrasto havia me ensinado sobre encontrar um mundo melhor, procurando ser cada dia melhor e dizia ainda que "Quando eu soubesse viver em paz com a intimidade de minha alma eu poderia compartilhar com outras pessoas", verdade, isso eu só encontrei quando entrei para o mundo totalmente visual-espacial na comunidade surda.

Através da Língua de Sinais, que é uma Língua completa, com estrutura independente da Língua Portuguesa Oral ou Escrita possibilitando o desenvolvimento cognitivo do indivíduo surdo, favorecendo o seu acesso a conceitos e conhecimentos que se fazem necessários para sua interação com o outro e o meio em que vive, percebi que minhas dúvidas diminuíram e o meu prazer de viver com os ouvintes aumentou de forma viva na comunicação.

Tudo que almejei foi sentir uma segurança neste mundo onde falam uma linguagem estranha onde a nossa comunicação é muito mais visual, mesmo falando pouco e com apoio gestual é preciso recorrer à ajuda de todas as pessoas para progredir. Antes de aprender a Língua de Sinais, eu sabia muitas palavras, só que elas não tinha sentido para o uso no cotidiano. Sempre perguntando como é? O que é? Por que não é? Como você responde? (...)

Fernandes (2004), diz que o aprendizado da Língua Portuguesa para o aluno surdo acontece como se esta fosse uma língua estrangeira, pelo fato de terem um impedimento auditivo, visto que esse processo se desenvolverá num ambiente artificial, com metodologias próprias de ensino dificultando a compreensão do conhecimento transmitido na linguagem do ouvinte.

Será através do bilingüismo[1] que os surdos poderão desenvolver seu pensamento imagético com maior significação em sua aprendizagem. A educação de surdos no Brasil deve ser bilíngüe, segundo o Decreto 5.626/2005 que garante o acesso a educação por meio da Língua de Sinais e o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Isso porque, na maioria das comunidades surdas a sua primeira língua será a Libras (IL1), porém como esses indivíduos vivem no Brasil e a língua oficial do país é a Língua Portuguesa os surdos em algum momento seja na leitura ou na escrita, terão que aprender uma segunda língua que será o português (IL2).

Nesse contexto bilíngüe, as duas línguas: a de sinais (Libras) e a oral/escrita (Português), devem ser ensinadas e usadas em momentos diferentes, para que não haja interferência no desenvolvimento e processo de conhecimento de cada uma delas.

1 Método que utiliza duas línguas (Libras e Língua Portuguesa) no processo educacional dos surdos.

Na experiência de aprendizagem, o aluno surdo precisa adquirir novos conhecimentos, inicialmente na língua de sinais para depois passar para o processo da escrita.

Para a aquisição e aprendizagem da escrita, sobretudo uma elaboração de textos, quanto mais recursos gráficos e visuais contemplar, mais fácil será a compreensão do que está sendo passado, bem como sua argumentação e coerência textual.

Como o trabalho aqui descrito está em relação ao surdo, o professor deverá decorrer sua aula, sempre que possível, em Libras para situar o aluno dentro de um contexto, pois será a partir dela que o aluno poderá participar do assunto tendo uma visão de mundo para depois se passar à leitura dos léxicos na língua portuguesa, assim o processo ensino/aprendizagem estará numa perspectiva bilíngüe.

Para tornar o trabalho mais interessante e participativo dos alunos, é recomendável que o texto a ser trabalhado seja um texto social, ou seja, aquele com circulação como cartazes, panfletos, informações de revistas, jornais e outros.

Alguns aspectos importantes para realização de um trabalho como os textos sociais a serem verificados e analisados, lembrando que o visual é muito importante:

- sempre que possível trazer o texto a ser trabalhado sempre junto de sua vinculação, exemplo: uma revista;
- questionar com diversas perguntas aos alunos para que cheguem a idéia principal do texto;
- observar todos os dados apresentados como tipos de letras, tamanho,cor, desenhos, logotipos;
- explorar o conhecimento prévio de léxicos conhecidos;
- fazer perguntas que os leve a responder sobre as idéias principais do texto;
- sendo necessário, colocar um léxico conhecido para identificar uma palavra nova com o mesmo significado;
- registrar no quadro as respostas dadas de acordo com o objetivo.

Após todo o trabalho realizado, cada aluno com o seu texto fará a leitura individual e também as hipóteses em grupo do que foi tratado no texto, e para finalizar e ter a certeza do entendimento o professor poderá solicitar alguma atividade para avaliação como uma elaboração escrita ou desenho contemplando o que foi trabalhado.

Quando esse tipo de atividade é sistemática, as compreensões de novos textos tornam-se mais explorados e o sentido principal ou as idéias por trás da imagem ou da escrita apresentada, facilitam o entendimento do mundo que o cerca, melhorando cada vez mais a sua elaboração escrita na coesão. É no começo que poderá apresentar a interlíngua, ou seja, pequenas frases faltando alguns elementos gramáticas da Língua Portuguesa pois está pensando na estrutura da Libras, o qual irá com o trabalho ampliar seu conhecimento na estrutura da Língua Portuguesa. O texto do surdo pode apresentar coerência, desde que esse seja falante em Libras, pois mesmo que apresente ausência de coesão no texto, o surdo realiza a escrita de modo inteligível com suas idéias.

A aprendizagem da Língua Portuguesa e os estágios de interlíngua

Baseado em pesquisas e estudos de alguns educadores e autores que pressupõem a aquisição da Língua de Sinais como aquisição da primeira língua, e propõem a aquisição da escrita da língua oral-auditiva como aquisição de uma segunda língua, alguns estágios de interlíngua foram definidos após observação desse processo em alunos surdos fluentes em Língua de Sinais. Segundo Quadros (2006) citando Brochado (2003) são eles:

Interlíngua I (IL1)

A observação feita neste estágio detecta o emprego predominante de estratégias de transferência da Língua de Sinais (IL1) para a escrita da Língua Portuguesa (IL2) por apresentar basicamente a estrutura gramatical de frase muito semelhante à Língua de Sinais brasileira (IL1).

As características principais são:

- predomínio de construções frasais sintéticas;
- estrutura gramatical de frase muito semelhante à Língua de Sinais Brasileira (IL1), apresentando poucas características do português (IL2);
- aparecimento de construções de frases na ordem SVO e maior quantidade de construções tipo tópico-comentário;
- predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos);
- falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção);
- uso de verbos, preferencialmente, no infinitivo;
- emprego raro de verbos de ligação (ser, estar, ficar), e, às vezes, incorretamente;
- uso de construções de frase tipo tópico-comentário, em quantidade, proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da IL2;
- falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau;
- pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo;
- falta de marcas morfológicas;
- uso de artigos, às vezes, sem adequação;
- pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada;
- pouco uso de conjunção e sem consistência;
- uso semântico, por ser possível estabelecer sentido para o texto.

Interlíngua II (IL2)

Durante o segundo estágio constata-se que alguns alunos já conseguem mesclar as duas línguas, pois se observa o emprego de estruturas lingüísticas da Língua de Sinais Brasileira e o uso de elementos da Língua Portuguesa.

Pode-se identificar o uso de artigos, preposições e expressões gramaticais, mesmo sendo produzidos de forma inadequada. Parece já haver uma consciência por parte das crianças quanto à existência de tais elementos, mas ainda não há o conhecimento para o uso adequado dos mesmos. A criança parece estar tentando usar os elementos gramaticais do português.

Provavelmente, nessa fase, a criança esteja fazendo hipóteses a respeito dos elementos gramaticais da Língua Portuguesa e esteja testando-as. Brochado (2003) observa, também, que já há o emprego da flexão verbal de forma adequada, embora ainda de forma inconsistente.

Percebem-se neste estágio os seguintes fatores de constituintes da IL1 e IL2:

- justaposição intensa de elementos da IL1 e da IL2;
- estrutura da frase ora com características da Língua de Sinais Brasileira, ora com características gramaticais da frase do português;
- frases e palavras justapostas confusas, não resultam em efeito de sentido comunicativo;
- emprego de verbos no infinitivo e também flexionados;
- emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos);
- às vezes, emprego de verbos de ligação com correção;
- emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado;
- emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham;
- uso de algumas preposições, nem sempre adequado;
- uso de conjunções, quase sempre inadequado;
- inserção de muitos elementos do português, numa sintaxe indefinida;
- muitas vezes, não se consegue apreender o sentido do texto, parcialmente ou totalmente;
- sem o apoio do conhecimento anterior da história ou do fato narrado.

Interlíngua III (IL3)

Esse é o estágio em que o aluno surdo passa a demonstrar em sua escrita o uso da gramática da Língua Portuguesa em todos os níveis, principalmente, no sintático. Percebe-se isso devido ao aparecimento de um número maior de frases na ordem S (sujeito), V(verbo), O (objeto) e de estruturas complexas.

Segundo Brochado (2003), o texto apresenta frases curtas neste período, sem elementos gramaticais da Língua Portuguesa. Além disso, a escrita do aluno surdo ainda apresenta dificuldades ortográficas, o uso inadequado da flexão e o uso de estrutura tópico-comentário, além da ordenação sujeito-verbo.

Parece haver uma confusão entre o tipo de estrutura empregada na Língua de Sinais e o tipo de estrutura do português escrito.

As características que mais se destacam nesse estágio são:

- estruturas frasais na ordem direta do português;
- predomínio de estruturas frasais SVO;
- aparecimento maior de estruturas complexas;
- emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção);
- categorias funcionais empregadas, predominantemente, com adequação;
- uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido;
- uso de preposições com mais acertos;
- uso de algumas conjunções coordenativas aditiva (e), alternativa (ou), adversativa (mas), além das subordinativas condicional (se), causal e explicativa (porque), pronome relativo (que) e integrante (que);
- flexão dos nomes, com consistência;
- flexão verbal, com maior adequação;
- marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número;
- desinências verbais de pessoa (1.ª e 3.ª pessoas), de número (1.ª e 3.ª);
- pessoas do singular e 1.ª pessoa do plural) e de tempo (presente e pretérito perfeito), com consistência;
- emprego de verbos de ligação ser, estar e ficar com maior freqüência e correção.

As flexões da interlíngua nas marcas temporais e aspectuais da Libras no texto escrito

Segundo pesquisa realizada por um grupo de estudos da Secretaria de Educação do Paraná[1] destacamos alguns pontos essenciais nas flexões da interlíngua, bem como suas marcas temporais e aspectuais da Libras no texto escrito pelo aluno surdo de forma a auxiliar a compreensão no processo educativo do aluno surdo.

Em relação ao processo de aprendizagem da língua portuguesa por alunos surdos usuários da Libras verifica-se que tais línguas são diferentes quanto a sua significação e formação frasal, como a preposição, os tempos verbais, a sufixão, a prefixação e as concordâncias nominal e verbal mudando a estrutura de uma segunda língua em relação a sua língua natural.

O aluno surdo, elabora seu discurso por meio da Libras e com isso não pode ser desconsiderada na sua produção escrita.

1 <http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_surdez.php>.

Quando há a participação ativa da família no desenvolvimento educacional do aluno surdo, este poderá desenvolver um domínio maior na utilização da gramática portuguesa, o que infelizmente não acontece.

As dificuldades que o aluno surdo tem na utilização correta da gramática na língua Portuguesa são basicamente apresentadas através das seguintes características:

- ortografia – a memória visual do surdo facilita a apreensão de algumas palavras, porém na utilização da acentuação e pontuação faz-se necessário a audição e a oralidade para a aquisição dessas regras ocorrendo a troca de letras.

  Ex. 1: braço (broca); Ex. 2: escola (ecaslo);

- artigo – como não se apresenta na Libras o uso dos artigos, geralmente é omitido ou utilizado de forma inadequada pelos surdos.

  Ex.: Eu foi o casa amigo;

- elementos de ligação – (preposições, conjunções, pronomes relativos, entre outros são inexistentes na Libras, sendo assim é comum não aparecerem ou serem usados de forma inadequada na produção escrita do surdo.

  Ex.: A televisão mostra # # esta amanhã bom tempo;

- gênero (masculino/feminino) e número (singular/plural) – ausente na Libras faz com que ocorra a interferência na escrita.

  Ex.: O casa minha tem uma gato;

- verbo – com a falta de flexão verbal somente é apresentado na forma infinitiva na escrita.

  Ex.: Eu viajar Rio;

- verbos de ligação – ausente na Libras, seu uso na escrita parece um telegrama.

  Ex.: Mamãe e eu casa # vovó.

- flexão de tempo: na Libras o tempo é representado através do movimento do sinal:
  - passado (na altura do ombro atrás do corpo);
  - presente (em frente ao corpo);
  - futuro (letra F com movimento para frente do corpo).

  Esses sinais situam o surdo no contexto do seu diálogo:

- Através de enunciados que refletem essas noções exatamente como na Libras.

  Ex.: (...) no mundo não tem terra no café foi antigo antes escravos eles descobrir. (antigamente, os escravos descobriram com fazer o plantio do café.);

- através de enunciados que, provavelmente por interferência do trabalho escolar, manifestam a necessidade de uma diferenciação no verbo, embora sem a flexão correta, ocasionando estrutura inadequada ou construídas de modo aleatório.

  Ex.: Eu gosto bom ele Jardim botânico.

  - organização sintática: na Libras a organização sintática é baseada no SVO (sujeito-verbo-objeto) dependendo do contexto podem ocorrer trocas:

    Ex.: 1

    OSV (objeto - sujeito-verbo)

    Cachorro eu vi.

    Ex.: 2

    OVS (objeto - verbo- sujeito)

    Cachorro vi eu.

    Ex.: 3

    SVO (sujeito-verbo-objeto)

    Eu vi cachorro.

  - negação: a negação na Libras depende da forma verbal utilizada.

    Ex.: Nós olimpíadas tem não China.

O processo de alfabetização e a questão da interlíngua

A alfabetização sempre foi um problema para os alunos surdos pelo fato de ser desenvolvida num ambiente onde a fala e suas representações são o ponto principal desse processo. Dessa forma o aluno surdo fica limitado devido a sua impossibilidade auditiva frente ao oralismo por ter um domínio precário da língua oral. No processo de alfabetização além de apropriar-se do sistema lingüístico e interagir significativamente nas práticas sociais, os alunos precisam compreender o texto para que sua leitura seja contextualizada. É despertando o interesse pelo tema a ser trabalhado por meio de brincadeiras, jogos, recursos visuais/gestuais, movimentos, localizações e discussões prévias do assunto que facilitarão a interação entre o texto e a realidade do aluno surdo.

É preciso ainda que o aluno surdo tenha um "espaço" onde possa explorar seus conhecimentos, dúvidas, criar sugestões através da utilização da Língua de Sinais (sua língua materna). É de suma importância que os alunos surdos possam desenvolver-se espontaneamente no processo de alfabetização para que haja uma construção de significados coerente com sua realidade visando ampliar seus recursos lingüísticos.

A cada informação adquirida, o aluno surdo irá amadurecendo suas relações cognitivas para então conseguir aprender uma segunda língua.

Ao estabelecer relações, o aluno surdo ampliará sua leitura de mundo de forma a organizar seu pensamento e também conseguirá interagir melhor com seus demais colegas.

O aluno surdo precisa ser instigado a perceber o quanto a informação se faz necessária em seu cotidiano para que possa valorizar a importância da alfabetização.

A qualidade das informações que chegam ao aluno surdo , seja no processo de leitura ou da produção de um texto dependerá do estímulo utilizado pelo professor assim como do conhecimento real em que o surdo convive lingüisticamente. É preciso aumentar os recursos lingüísticos dos alunos surdos de modo que esses aumentem e desenvolvam conexões através da potencialidades de sua língua.

No momento de uma leitura são necessárias algumas funções e conhecimentos como a língua, gênero e tipos textuais. Garcez (2001, p.24) apresenta algumas dessas condições em seu livro "Técnicas de Redação":

- decodificação de signos;
- seleção e hierarquização de idéias;
- associação com informações anteriores;
- antecipação de informações;
- elaboração de hipóteses;
- construção de inferências;
- construção de pressupostos;
- controle de velocidade;
- focalização da atenção;
- avaliação do processo realizado;
- reorientação dos próprios procedimentos mentais.

Os alunos surdos precisam dominar sua língua materna (Língua de Sinais) em todos seus aspectos para depois poderem internalizar os processos básicos para sua comunicação através da Língua Portuguesa. Sendo assim, a partir dos momentos em que conheçam a estrutura de sua língua poderão conhecer e compreender com maior facilidade a utilização da Língua Portuguesa em sua completude.

Os textos trabalhados com os alunos surdos devem ser voltados a realidade social vivenciada. Segundo o que nos diz Quadros (1997), os textos apresentados aos alunos surdos devem ser textos verdadeiros, ou seja, não se simplificam os textos que existem, mas se apresentam textos adequados à faixa etária da criança, por isso os contos e histórias infantis são muito apropriados nas séries iniciais do ensino fundamental. Além desses tipos de textos, é possível trabalhar com histórias em quadrinhos, textos jornalísticos, trechos de livros didáticos e assim por diante. O que importa é o texto fazer sentido para a criança no contexto da sala de aula e para a sua vida.

A escola tem papel fundamental em garantir a integração do aluno surdo pois é nesse espaço que ele poderá relacionar-se com um novo mundo onde a Língua Brasileira de Sinais será o canal de acesso na aquisição da linguagem. A língua materna do surdo será resignificada durante o processo escolar através das relações adquiridas nas informações textuais.

Atualmente o acesso a comunicação e desenvolvimento da linguagem está facilitado socialmente através de *e-mails*, Orkut, entre outros, no uso da Internet, e os surdos têm aproveitado esse momento para serem aceitos em alguns grupos mesmo diante das dificuldades na escrita da Língua Portuguesa pois as regras gramaticais e ortográficas não se fazem necessárias nesse tipo de comunicação.

Existem muitas formas de desenvolver a alfabetização dos alunos surdos, mas o professor precisa buscar novos conhecimentos que facilitem esse aprendizado, principalmente quanto à linguagem utilizada nesse processo de forma a propiciar uma intertextualidade no uso da interlíngua, pois quando o aluno passa a compreender o texto, dá um novo significado e começa a escrever textos com maior naturalidade baseados em sua vivência.

Portanto, é de suma importância reconhecer a cultura surda quanto à questão literária e a contação de estórias que se fazem presentes no ambiente social próprio do surdo de forma a auxiliar alfabetização de crianças surdas.

No momento em que o aluno surdo utilizar um meio de registrar suas estórias e reflexões, irá descobrindo aos poucos um novo mundo a respeito da própria língua e suas produções serão mais significativas, independentes do potencial lingüístico empregado haverá uma maior abertura nas interações sociais entre seus pares e demais pessoas envolvidas neste contexto.

TEXTO COMPLEMENTAR

A alfabetização do indivíduo surdo: primeiro em Libras ou em português?

(VELOSO, 2008)

"Deficiente" é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino.

Mário Quintana

(...) no que diz respeito à abordagem sócio-interacionista, a linguagem é percebida como interação e intervenção do indivíduo em seu meio social. Verificamos, portanto, que a língua materna do surdo é a Libras[1], uma vez que é esta a língua que ele adquire espontaneamente e que ele pode dominar plenamente, pois utiliza o meio espaço-visual, que é o normalmente desenvolvido pelo indivíduo

1 A Libras – Língua Brasileira de Sinais, foi regulamentada pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 . E diz em seu Artigo 1.º:
Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão associados.
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Verificamos através deste parágrafo que a Libras é uma outra língua brasileira que, igualmente a língua portuguesa brasileira, vai além dos conteúdos lingüísticos (estruturas gramaticais), trabalhando conteúdos históricos (história dos surdos e desenvolvimento da Libras) e conteúdos sociológicos (identidade surda e visão de mundo).

surdo, e a Língua Portuguesa é sua segunda língua, já que ela não é natural para este indivíduo e sua propriação é comprometida. Rocha-Coutinho (1986) esclarece, a esse respeito, quando escreve, que:

> O deficiente auditivo apesar de contar com expressões faciais e movimentos corporais, não possui uma das fontes de informação mais rica da língua oral: monitorar sua própria fala e elaborar sutilezas através da entonação, volume de voz, hesitação, etc. (p. 79-80)

Com base nesse pressuposto bilíngüe, defendemos que ocorra a alfabetização e o letramento em Libras anteriormente à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa, seja qual for sua modalidade, oral ou escrita. Faria diz a esse respeito que: *"No caso do surdo, que para ser 'igual' é preciso, antes, ser diferente"* (Faria, 2001, p. 111).

Primeiro, é preciso respeitar a individualidade, para que o sujeito tenha uma aprendizagem igualmente qualitativa. Como nos mostra o relato de uma estudante de nove anos de idade da 4.ª série: *"Eu gosto de estudar, gosto de escrever recados para os meus amigos, gosto de ler histórias, piadas... A Libras é muito importante porque ela que ajuda a entender o que estou lendo"*.

(...) É através da Libras, ou seja, do meio espaço-visual , que o surdo interage e interpreta o mundo a sua volta. Tal como lemos em Paulo Freire, inferimos que *"a leitura do mundo precede a leitura da palavra"* (1981, p. 11). Acrescentamos: a partir desta leitura de mundo, esse indivíduo realiza a leitura da palavra, ou a leitura do gesto. Paulo Freire, em seus estudos (1921-1997), mostra a importância de alfabetizar o indivíduo, trabalhando sua realidade, indo além da memorização do sistema alfabético e do processo mecânico de interpretar códigos.

Para que haja o letramento do surdo na sua 2.ª Língua, é preciso que o indivíduo perceba a diferença entre a significação e o tema, que ele saiba que as palavras têm uma significação compartilhada socialmente, mas só ganham sentido na experiência individual, indissociável de seu contexto. Em outras palavras, é necessário despertar no indivíduo sua capacidade de abstração, distanciando o objeto de sua materialidade, elaborando novos conceitos independentes da situação concreta.

Convém ressaltar o conceito de letramento indicado por Magda Soares (1998, p. 47): *"estado ou condição de quem não sabe apenas ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a leitura e a escrita"*. E somente exercendo a linguagem, podem-se criar novos conceitos, para o surdo e para todos os outros indivíduos, dependendo da qualidade da relação que ele mantenha com sua língua materna.

Por outro lado, podemos encontrar nos estudos de Walter Benjamin (1987) uma relação entre gestos e linguagem. O filósofo alemão, assim como Vygotsky[2] (1984), assinalou que o gesto precede a palavra; é a primeira linguagem do ser humano. Segundo a teoria mimética de Benjamim (*apud* SOUZA, 1987) a palavra, ou seu som propriamente dito, no início, seria um acompanhamento do gesto. Com o passar do tempo, a palavra assumiria o papel predominante na comunicação do homem, aumentando seu vocabulário de acordo com suas vivências.

2 Vigostky (1894) também discute o aparecimento da função simbólica na aquisição da linguagem pela criança e encontra no gesto de apontar um movimento expressivo que antecede a palavra oralizada. Mostra-nos que a criança mesmo sem ter se apropriado da linguagem oral já se comunica, e como nos relata Benjamin (1987), através de gestos e sinais.

O surdo também teria como primeiro meio de comunicação o gesto, mas não poderia se utilizar do som com propriedade. Sua comunicação, no entanto, não poderá ser aprimorada? De acordo com a teoria sócio-interacionista, responderíamos sim. Se o indivíduo aprofunda suas vivências, o mesmo ocorre com sua linguagem: as duas esferas seguem juntas, constituindo o pensamento do homem, mesmo que ela não seja uma linguagem legitimada.

Os surdos, mesmo não tendo acesso a Libras na infância, se comunicam por uma linguagem rudimentar própria e gestual que é chamada por Tervoort (1961) de "simbolismo esotérico". Trata-se de um sistema lingüístico restrito, que serve para comunicação na ausência de uma língua comum com seus familiares. Como esse indivíduo não adquiriu plenamente nem o português e, infelizmente, nem a Libras, utiliza essa língua para se comunicar. No entanto, essa língua não é compartilhada em seu contexto social e restringe o indivíduo à interação com um sujeito determinado, na maior parte das vezes, com membros de sua família. Com sua língua limitada, sua vivência também diminui. Estudos de autores como Fernandes (1990) mostram que surdos que tem convivência tardia com a Libras apresentam problemas cognitivos, emocionais e sociais. O seguinte trecho de Paulo Freire mostra a importância da linguagem para a vivência do indivíduo:

> Na medida, porém, em que me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na "leitura" que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo... fui alfabetizado no chão do quintal da minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. (1981, p. 15)

A Libra diminui os temores do surdo; é o que o constitui como cidadão.

Muitos autores cognitivistas (HAWKINS *apud* SALLES, (2004), VIGOTSKY (1984)) defendem um faixa etária correta para tornar um indivíduo íntimo de seu mundo, o período da primeira infância, que vai até os cincos anos de idade, aproximadamente, e é conhecido como período crítico.

Nesse período, a criança faz a aquisição da linguagem; ela utiliza várias hipóteses, experimentando diversas possibilidades até estruturar seu pensamento e sua gramática, ou seja, suas regras de comunicação.

É nesse período que o indivíduo surdo deve ter contato com a Libras, para, assim como o ouvinte, conhecer seus parâmetros e compreender sua gramática. Com uma estruturação sólida e um domínio pleno de sua língua materna, ele poderá aprender novas línguas e seus símbolos. Um dos despropósitos cometidos contra os surdos é dizer que eles só compreendem o concreto. Isso não é real, o surdo utiliza gírias, simbolismos e diferentes significados para uma mesma palavra. Ocorre que sua vivência, sua cultura são diferentes. Por isso, suas abstrações também o são. Assim como um estrangeiro, ele não entende as expressões que não fazem parte de seu contexto social. Esse fato ressalta a importância do letramento; demonstra que não adianta conhecer a palavra. É preciso entendê-la em seu contexto. Neste sentido, Magda Soares (1998, p. 89) ressalta que : *Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua* escrita*"própria", ou seja, é assumi-la com sua "propriedade".*

É preciso alfabetizar e letrar o surdo em Libras, para que ele adquira habilidade na escrita do Português e vá além de sua mera decodificação. A Libras simboliza a língua escrita, tornando-a objeto de interação espontânea e entendimento, que são os requisitos para capacitar uma pessoa como letrada.

A aquisição de uma segunda língua, não só para o surdo, é extremamente complexa, pois envolve diferentes aspectos, inclusive o emocional. É necessário que o aluno esteja predisposto a aprender e, para isso, não pode considerar sua língua materna como inferior. Tornar-se letrado em outra língua vai além de gravar suas regras e principais vocábulos; é preciso compartilhar e conhecer a cultura e o espaço onde essa língua circula, para se apropriar dela plenamente. (...)

ATIVIDADES

1. O que você entendeu sobre interlíngua?

2. Cite alguns passos que o professor deve seguir quando trabalhar um texto social com seu aluno.

3. Que tipo de texto deve ser trabalhado para obter melhor aproveitamento?

DICA DE ESTUDO

O livro *Letramento – referências em saúde e educação* apresenta trabalhos desenvolvidos por vários autores - organizados por Ana Paula Berbelian, Giselle Massi e Cristiane Angelis - com temas sobre letramento com uso na saúde (fonoaudióloga) e na educação de surdos.

Adaptações curriculares na Educação Inclusiva

Suely Pereira da Silva Rosa

Quando uma criança nasce com uma deficiência começa para ela e sua família uma longa história de dificuldades. Não é apenas a deficiência que torna difícil a sua existência, mas a atitude das pessoas e da sociedade diante de sua condição. Ser portadora de deficiência nunca foi fácil, nem "aceitável", com base nos padrões de normalidade estabelecidos pelo contexto sociocultural. Outrora, os portadores de deficiência eram vistos de formas antagônicas: sacrificados, como um mal a ser evitado; privilegiados como detentores de poderes; perseguidos e evitados; protegidos e isolados, como insanos e indefesos.

Aos poucos, estamos evoluindo. A deficiência começa a perder a sua natureza maniqueísta e ser entendida como uma condição humana. Ultimamente, os mitos começam a ser derrubados. Os portadores de deficiência começam a acreditar mais em si mesmos e a lutar em causa própria. Do respeito às diferenças, passou-se ao direito de tê-las.

O cuidado e a educação do deficiente vêm mudando, gradativamente, das grandes instituições para as classes especializadas e para a atual filosofia de integrar as crianças deficientes à sociedade, tanto quanto possível. Porém, mais importante do que respeitar as diferenças, tem sido encontrar as afinidades e as similaridades entre valores, expectativas, desejos, gostos e convicções – também tão comuns entre os seres humanos.

A contextualização histórica da realidade brasileira acentua um descompasso entre educação formal e a educação especial. O descompasso é ainda maior entre a teoria e a prática, entre o discurso oficial e a realidade.

A Educação Especial, no Brasil, integra-se ao movimento de expansão e democratização do sistema de ensino e no caráter democrático de nossa escola. No entanto, a natureza e a qualidade do atendimento dispensada aos alunos, na escola pública ou privada, não nos autorizam a aceitá-la, pura e simplesmente, como democrática, de vez que os índices de reprovação, repetência e exclusão são tão alarmantes que conspiram contra qualquer pretensa atitude democrática.

Julgamos que pouco adianta uma legislação que favoreça a integração do portador de deficiência, se não forem criados os mecanismos para pô-la em prática. A Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) estabeleceu, como lema emblemático de todas as suas campanhas, a luta por um ensino público, gratuito, democrático, laico e de qualidade para todos, e em todos os níveis. É preciso que todos os cidadãos aprendam a lutar por seus direitos de cidadania, entre eles, o mais sagrado direito à educação com padrões unitários de qualidade.

Para se concretizar essa mudança, é necessário que educadores de todos os perfis, alunos, associações de pais, instituições educativas de assistência à criança portadora de deficiência e cidadãos em geral, se unam na luta pelo direito a uma escola de qualidade para todos. Isso não é perseguir utopias, é perseguir um direito fundamental de cidadania. O ideal a ser alcançado passa a ser a adoção de maneiras de ensinar que se adaptem às diversidades do alunado, no contexto de uma educação para todos. Passa a ser, também, a criação e experimentação de situações que favoreçam o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e perceptivo-motor dos alunos.

A aceitação sobre a possibilidade de se conseguir progresso significativo dos portadores de deficiência em geral, quanto ao processo de escolarização relativa à diversidade do alunado, no sistema de educação fundamental e integrado, deve começar a partir da conscientização da escola, sobre as dificuldades experimentadas por alguns alunos, como resultantes do modo como se ministra o ensino e se avalia o desempenho, expresso nos resultados da aprendizagem e das propostas curriculares que lhes são subjacentes.

Se a nova Lei de Diretrizes e Bases encoraja, para muitos portadores de deficiência, o treinamento ocupacional e o encaminhamento da criança para o mercado de trabalho, convém não esquecer que o êxito da integração social dos portadores de deficiência depende do êxito de sua integração escolar.

Tudo isso justifica o empenho do Governo, os esforços de educadores e a luta da sociedade pela inclusão escolar do portador de deficiência e por uma educação de qualidade para todos.

Discussão e práticas de inclusão

O termo "integração", muito utilizado na Educação Especial, principalmente a partir da década de 1970, tem sido visto, de diferentes maneiras pelos profissionais, desde a preparação dos mesmos para uma possível inserção, como pela inclusão plena dos deficientes na sociedade.

Baseando-se no conceito de classificação, segundo Jean Piaget, percebemos que o conjunto das pessoas portadoras de deficiência está incluso no conjunto de pessoas; porém, na prática, há diferentes posturas, oriundas de várias influências (sociais, políticas, culturais e psicológicas), contrárias a esse fato natural e espontâneo.

Ao proporcionarmos o processo de "inclusão", é importante favorecermos a integridade do indivíduo, considerada no sentido etimológico, do latim *integritat*, que significa "personalidade sem fragmentação". Esse cuidado deve ocorrer desde os primeiros anos de vida, quando o bebê e a criança interagem com o meio, considerando-se sua maneira própria, diferente, de entrar em contato com o mundo, respeitando-se suas possibilidades e limites.

Consideramos que os direitos das pessoas portadoras de deficiências não devem estar ligados ao grau ou tipo de deficiência, de modo a garantir direitos aos mais próximos da normalidade e negá-los aos mais severamente comprometidos biologicamente.

A simples inserção em sala de aula regular não garante a integração. É necessário um investimento consistente e permanente na formação dos educadores, em relação ao ensino geral e às especialidades das deficiências.

A política de inclusão escolar, diferente da política de integração que colocava o ônus da adaptação no aluno, implica em todo um remanejamento e reestruturação da dinâmica da escola para receber esses alunos especiais. Na escola inclusiva há de se ter um planejamento individualizado para cada aluno, que recebe, dentro de sua própria classe, os recursos e o suporte psicoeducacional necessários

para seu desenvolvimento. Ao invés de o aluno ir à sala de recursos, a sala de recursos e o suporte psicoeducacional necessários é que vão a ele, em sua classe regular. Isso implica na presença de um profissional especializado acompanhando diretamente o aluno durante a aula e orientando o professor regular na adaptação curricular e metodológica.

Acreditamos que o aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adição de princípios educacionais válidos para todos os alunos resultarão naturalmente na inclusão escolar dos portadores de deficiência. Em conseqüência, a Educação Especial adquire uma nova significação. Torna-se uma modalidade de ensino destinada não apenas a um grupo exclusivo de alunos – o dos portadores de deficiência – mas uma modalidade de ensino especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de se ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatíveis com ideais democráticos de uma educação para todos.

O currículo

Ponto-chave do cotidiano escolar. Mudar a escola é mudar a visão sobre o que nela se ensina; é colocar a aprendizagem como eixo do trabalho escolar, considerando que a escola existe para que todos aprendam. Neste sentido, será necessário garantir um processo de inclusão, no qual se respeite a questão do tempo, enquanto elemento básico para a aquisição da aprendizagem, lembrando-nos de que cada indivíduo apresenta ritmos próprios na execução de suas tarefas.

A Educação Inclusiva coloca como meta para a escola, o sucesso de todas as crianças, independentemente do nível de desempenho que cada sujeito seja capaz de alcançar. O importante é a qualidade sobre o que se ensina e um currículo competente que deve ser elaborado a partir do conhecimento do alunado. Este conhecimento da turma, feito a partir de um diagnóstico, possibilita ao professor conhecer o nível de possibilidades de seus alunos e, assim, organizar atividades que favoreçam o seu desenvolvimento. Este, na verdade, é "o grande desafio a ser enfrentado pelas escolas regulares tradicionais, cujo paradigma é condutista, e baseado na transmissão dos conhecimentos". (MANTOAN, 2003).

Adequar um currículo não significa a retirada de conceitos básicos a serem trabalhados pela escola, mas de se buscar estratégias metodológicas interativas que favoreçam as respostas educacionais dos alunos.

Não há previsão, segundo nos alerta Mantoan (2003), quanto à utilização de métodos e técnicas de ensino específicas na inclusão, mas "os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar". Não há receita pronta para ser seguida. Um trabalho pedagógico consciente exige a participação de todos na elaboração de um projeto político-pedagógico que sirva de horizonte, por meio das metas que serão propostas, a fim de que seja possível se pensar em ações necessárias ao que se quer atingir.

A seguir, a título de facilitar o trabalho docente, sugerimos alguns recursos que podem ser utilizados quanto a adequações no atendimento de alunos porta-

dores de necessidades educacionais, esclarecendo que estes devem estar previstos no planejamento das atividades curriculares. Os recursos são meios auxiliares no desenvolvimento das ações que precisam estar bem definidas no plano de trabalho do professor.

Para alunos com deficiência mental

- Ambientes de sala de aula que favoreçam a aprendizagem ("cantinhos" da arte, do teatro, da leitura etc.), favorecendo o trabalho diversificado em grupos ou individual.
- Desenvolvimento de habilidades adaptativas: sociais, de comunicação, cuidado pessoal e autonomia.

Para alunos portadores de deficiência visual

- Materiais desportivos adaptados: bola de guizo e outros.
- Sistemas alternativos de comunicação: sistema Braille, cartazes com escrita ampliada.
- Textos escritos, com ilustrações táteis (diversas texturas: lixa, algodão, veludo), auxiliando a compreensão.
- Posicionamento do aluno em sala de aula de modo a favorecer a escrita do professor.
- Disposição do mobiliário escolar favorecendo a locomoção em sala de aula.
- Explicações verbais sobre o material visual apresentado em aula.
- Adaptação de materiais escritos: tamanho das letras, relevo, *softwares* educativos do tipo ampliado.
- Uso de máquina de escrever Braille, bengala longa, livro falado etc.
- Pranchas ou presilhas para não deslizar o papel, lupas, computador com sintetizador de vozes.
- Apoio físico, verbal e instrucional para viabilizar a orientação e mobilidade do aluno cego.

Para alunos portadores de deficiência auditiva

- Materiais e equipamentos específicos: próteses auditivas, treinadores de fala, tablados em madeira facilitando a transmissão do som e *softwares* educativos específicos.
- Textos escritos acompanhados de outros tipos de linguagem: linguagem gestual, Língua de Sinais.
- Sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: leitura orofacial, gestos e Língua de Sinais.

- Salas-ambientes para treinamento auditivo, de fala e de ritmo.
- Posicionamento do aluno na sala de tal modo que possa acompanhar os movimentos faciais do professor e colegas de classe.

Para alunos portadores de deficiência física

- Sistemas aumentativos ou alternativos de comunicação adaptado às possibilidades do aluno impedido de falar: sistemas de símbolos (pictográficos, ideográficos e arbitrários), tabuleiros de comunicação, sinalizadores mecânicos.
- Adaptação de elementos materiais: rampa, elevador, banheiros, pátio de recreio, barras de apoio, alargamento de portas, mobiliário; materiais de apoio (andador, coletes, abdutor de pernas, faixas restringidoras), materiais de apoio pedagógico (tesouras, ponteiras, computadores).
- Remoção de barreiras arquitetônicas.
- Utilização de pranchas de presilhas para não deslizar o papel, suporte para lápis, presilha de braços, cobertura de teclados etc.
- Textos escritos complementados com elementos de outras linguagens e sistemas de comunicação.

Para alunos portadores de altas habilidades

- Engajamento em atividades cooperativas e de pesquisa.
- Materiais, equipamentos e mobiliários que facilitem os trabalhos educativos.
- Ambientes enriquecedores para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares: laboratórios, biblioteca e outros espaços.
- Materiais escritos que estimulem a criatividade: lâminas, murais e gráficos.

Além dos recursos listados, que como já dissemos, não são solução de aprendizagem, mas indicativos de formas para a condução da ação planejada, é preciso que se pense:

- nas estratégias de ensino e aprendizagem, bem como na avaliação e nas atividades que levem em conta as dificuldades dos alunos portadores de deficiências, eliminando atividades que não sejam possíveis de serem cumpridas por parte do aluno;
- nas adaptações, dentro da programação regular, dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, sempre que necessário. Para esta definição, deve-se fazer uma avaliação psicopedagógica, cujo objetivo é investigar os níveis de competência atual do aluno, bem como verificar que fatores estão, ou não estão, facilitando o seu desenvolvimento, para que se tome decisões que permitirão modificações ou ajustes, a fim de torná-lo mais adequado a cada caso.

Devemos considerar, ainda, nas medidas de adaptações curriculares, uma criteriosa avaliação dos alunos, considerando sua competência acadêmica, seu contexto escolar e familiar e a participação da equipe técnica e docente da escola em que o aluno está inserido, inclusive com profissionais de apoio (fonoaudiólogo, psicólogo, médico e outros).

As adaptações curriculares são estratégias para promover maior eficácia educativa, a fim de contribuir, de forma mais coerente, com o sistema de inclusão e com o atual estado dos sistemas educacionais, que são, ainda, insuficientes para atender os alunos das escolas regulares, especialmente os portadores de necessidades especiais. As adaptações curriculares se caracterizam pela procura de uma maior flexibilidade e dinamismo do projeto político-pedagógico de cada instituição escolar e da formação de cada educador.

Finalizando nossa discussão, achamos importante registrarmos dois aspectos que não podem ser esquecidos:

- as adaptações curriculares são procedimentos de modificações gradativas no currículo geral da escola, cujos ajustes têm como objetivo a resposta educativa individual, sem que se perca a visão do cenário sociocultural onde a escola se encontra inserida;
- estas adaptações curriculares precisam ser avaliadas periodicamente, entendendo que elas servem para cumprir etapas do processo, e, que, portanto, não servem para sempre. A necessidade surgida, hoje, pode não ser a de amanhã.

Concluindo, queremos reafirmar a importância do trabalho coletivo no cotidiano escolar:

> o trabalho coletivo e diversificado nas turmas e na escola como um todo é compatível com a vocação da escola de formar gerações. É nos bancos escolares que aprendemos a viver entre os nossos pares, a dividir responsabilidades, repartir tarefas. O exercício dessas ações desenvolve a cooperação, o sentido de se trabalhar e produzir em grupo, o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos e a valorização do trabalho de cada pessoa para a consecução de metas comuns de um mesmo grupo. (MANTOAN, 2003)

Essa é uma maneira de se estabelecer parcerias que fortaleçam o nosso desempenho profissional.

TEXTO COMPLEMENTAR

Individualização do currículo e otimização das situações de aprendizagem

(PERRENOUD, 2000)

A noção de individualização dos percursos originou-se de constantes confusões. De fato, as representações sociais associam à palavras "individualização" a imagem de uma ação pedagógica

dirigida para o indivíduo, bastante próxima do tutorado. Irá falar-se, então, de individualização dos percursos de formação.

Para compreender tal distinção, deve-se aceitar a mudança de perspectiva, colocar-se no ponto de vista do aluno, de seu currículo de formação (no sentido de curriculum vitae), como seqüência de experiências de vida que contribuíram para forjar sua personalidade, seu capital de conhecimentos, suas competências, sua relação com o saber e sua identidade. Nesse sentido, todos os percursos de formação são de facto, individualizados, por dois indivíduos jamais vivem experiências exatamente idênticas. Até mesmo verdadeiros gêmeos, educados e escolarizados juntos, não seguem o mesmo percurso de formação (PERRENOUD, 1996b).

Portanto, a luta contra o fracasso escolar não consiste absolutamente em inventar uma individualização dos percursos que existe em estado "selvagem", mas dominá-la, para deixar de favorecer os favorecidos e os desfavorecidos. Para tanto, não basta praticar uma pedagogia diferenciada no seio de uma turma tradicional. As trajetórias constroem-se em longos períodos. O domínio de sua individualização passa pela criação de dispositivos de acompanhamento e de regulação durante vários anos consecutivos, o que lança vários desafios maiores às instituições de formação. (...)

ATIVIDADES

1. Observando a estrutura de nossas escolas – corredores, pátio, local de merenda, localização das salas, disposição das carteiras e murais, dentre outros – você acredita que as escolas estão prontas para receber seus novos clientes? Discuta essa questão com seus colegas, pensando em como podemos facilitar a manutenção dessas crianças na escola. Registre as conclusões.

2. Liste as vantagens e desvantagens das adaptações curriculares em relação aos conteúdos e ao processo de avaliação, tanto para as turmas regulares, como para os portadores de necessidades educacionais especiais e faça uma discussão em seu grupo.

DICA DE ESTUDO

Não há divergência quanto à necessidade de adaptação curricular para alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Visitando o site: <*www.acessibilidade.net*>, você encontrará informações aos que desejam facilitar o acesso dos deficientes ao computador e à internet através da tecnologia de acesso, técnicas de concepções de *softwares* e conteúdos *web* acessíveis.

Atitudes e técnicas facilitadoras da inclusão

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira
Márcia Souto Maior Mourão Sá*

Vamos hoje conversar sobre os alunos portadores de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e sobre as melhores formas de fazer com que se sintam acolhidos pela escola e possam desenvolver, da melhor maneira, a aprendizagem e o alcance da cidadania.

> ... alunos portadores de necessidades educativas especiais são aqueles que apresentam demandas, no domínio das aprendizagens curriculares escolares, que são de alguma forma diferentes das dos demais alunos. Isso traz a necessidade de "adaptações curriculares" e de recursos pedagógicos específicos.

É exatamente a caracterização destas formas de atendimento às NEE, além da focalização do conceito de inclusão, o objetivo principal da nossa aula.

Então, vamos lá!

Algumas reflexões sobre o processo de exclusão na escola

A primeira reflexão está voltada para a necessidade da superação de uma visão, padronizada e classificatória, ainda bastante comum na sociedade atual. Ela cria um padrão de normalidade e condena todos que a ela fugirem à pena da discriminação e, conseqüentemente, das práticas excludentes.

Claro que esta exclusão pode ocorrer de formas mais duras e explícitas, mas também pode assumir tonalidades mais suaves, embora não menos terríveis. Pode surgir, até mesmo, dissimulada sob a forma da pena, da comiseração, que se manifestam verbalmente por meio de expressões como "coitado", "ele tem um defeito", "o ceguinho", entre outras. Os termos utilizados no grau diminutivo não devem deixar margem a qualquer ilusão: são o retrato da discriminação e do preconceito.

É necessário, portanto, educar a sociedade, principalmente em relação a dois aspectos:

- o entendimento da diversidade existente entre os seres humanos, tratando o fato de forma natural e aceitável, em vez de discriminatória;
- a concepção das diferenças de forma qualitativa (em vez de quantitativa), evitando o estabelecimento de classificações e hierarquias.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), especialista em Formação em Psicopedagogia pelo Centro de Estudos Psicopedagogicos do Rio de Janeiro e graduada em Psicologia pela Universidade Santa Úrsula. Professora-adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Tem experiência na área de Educação com ênfase em Currículo, atuando principalmente em letramento, escrita, formação para o trabalho, currículo, normas e cultura escolar.

Estes dois efeitos se fazem sentir agudamente na escola, seja sob a forma de tentativas de extinção das diferenças (qual o professor que nunca ouviu falar das famosas "turmas homogêneas"?) e do estabelecimento das classificações por nota ou por disciplina, herança da meritocracia tradicional.

Uma segunda reflexão importante é a de que não devemos confundir deficiência com doença. Alunos portadores de deficiências, de altas habilidades ou das chamadas condutas típicas (ou distúrbios de conduta) apresentam necessidades educativas especiais, mas não podem ser considerados doentes ou incapazes para a aprendizagem.

É necessário entender que as deficiências geram necessidades educativas especiais, são diversidades que demandam recursos específicos e respostas educacionais diferentes. Para o seu melhor entendimento, basta estabelecer diferenças entre os conceitos de normalidade e de desvio, de diferença e de desigualdade.

Sobre o uso dos termos diferença e desigualdade, afirma Moysés (2001, p. 127), que há uma disputa entre poligenistas e monogenistas:

> ... demarca-se o uso dos termos diferença e desigualdade. Etnólogos sociais – ou evolucionistas sociais – vinculados à concepção unitária da humanidade, ao monogenismo, afirmam que os homens seriam desiguais entre si, hierarquicamente desiguais em seu desenvolvimento global; a desigualdade pressupõe a concepção humanista de uma unidade humana, sendo as diversidades existentes entre os homens transitórias e superáveis pelo tempo e/ou pelo contato cultural. Darwinistas sociais, eugenistas, antropólogos, filiados ao poligenismo entendendo a humanidade composta por raças/espécies diferentes, ontologicamente diferentes; as diferenças entre homens e povos seriam definitivas, insuperáveis, porque geneticamente determinadas.

Esteban (1992, p. 79) situa o fulcro da questão discriminatória, que pesa sobre os diferentes ritmos de aprendizagem escolar, na diferença que existe entre "acreditar que o aluno não sabe" e "acreditar que ele *ainda* não sabe". Afirma a autora:

> A palavra 'ainda' traz o sentido de movimento, de vir a ser, e, sobretudo, traz implícita a possibilidade de superar e de atingir um novo saber; 'ainda' sintetiza nesse caso, o espaço de desenvolvimento real da criança e as possibilidades que nela se anunciam.

Concluindo, voltamos a destacar o conceito de necessidades educativas especiais, substituindo os de déficit, retardo, deficiência e outros tantos, que ainda perpassam o cotidiano escolar. Este conceito se amplia como, por exemplo, no estudo de Norwich (*apud* MITTLER, 2003, p. 33) que apresenta três tipos de necessidades:

- as necessidades individuais emergem das características que são únicas para a criança e diferentes para todas as outras;
- as necessidades excepcionais emergem das características compartilhadas por alguns (impedimentos visuais, altas habilidades musicais);
- as necessidades comuns emergem a partir de características compartilhadas por todos (as necessidades emocionais de pertencer e de se sentir na relação).

Neste quadro, as necessidades educativas especiais correspondem ao que ele chama de "necessidades excepcionais". Isso não faz desaparecerem, no entanto, os dois outros tipos de necessidades (individuais e comuns), presentes em todos nós.

Três documentos internacionais importantes

Vamos apresentar a vocês três documentos de grande importância para a inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais. Neles, segundo Carvalho (1997), encontramos as bases político-filosóficas das práticas inclusivas.

- Declaração Universal dos Direitos Humanos

  Adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, tem um princípio fundamental: a garantia da Educação para todos, indistintamente, quaisquer que sejam as suas origens ou condição social.

- Convenção sobre os Direitos da Criança

  Datada de 20 de novembro de 1989, explicita os direitos dos portadores de necessidades educativas especiais, valorizados como indivíduos e como seres sociais. Garante-lhes, entre outras coisas, uma vida plena e decente, cuidados especiais (sempre que possível gratuitos), levando-os à mais ampla integração social e ao desenvolvimento individual pleno.

- Declaração de Salamanca

  Documento resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais (1994), proclama o direito fundamental de todas as crianças, com as suas características peculiares, à Educação. Afirma, também, o direito das pessoas com necessidades educativas especiais à escola regular, que deverá integrá-las numa pedagogia adequada.

A política nacional para a Educação Especial está fundamentada em vários documentos legais[1] e objetiva orientar o processo global de educação das pessoas portadoras de NEE, criando condições apropriadas ao desenvolvimento das suas potencialidades.

O Governo Federal criou um grupo de trabalho nomeado pela Portaria n.º 555/2007, prorrogada pela Portaria n.º 948/2007, que elaborou documento entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

O documento afirma que:

> a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

E define, ainda, a "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva", a partir da leitura do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), com os seguintes objetivos:

> a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional

1 Constituição Federal (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); Plano de desenvolvimento da Educação (2007) etc.

especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e os demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Destacam-se do documento, ainda, as seguintes afirmações, que norteiam a política de Educação Especial no nosso país:

- a inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança;
- o atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros do cotidiano escolar;
- para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Integração X Inclusão

Todos sabem que os alunos portadores de necessidades educativas especiais são atendidos pela Educação Especial. Chegamos, a partir disso, a um dos conceitos mais importantes da aula de hoje: a diferença entre integração e inclusão.

Vamos começar com a integração: incorporação física e social de pessoas que estão isoladas ou segregadas das demais, tornando-as parte da sociedade. O atendimento despe-se do caráter de assistência, ao invés de terapêutico, torna-se

educativo, enfatizando-se as potencialidades, em vez das incapacidades, e a deficiência perde a condição de doença.

Este quadro adaptado, de Canziani (1993, p. 23), mostra algumas mudanças que acompanham a mudança de enfoque.

Abordagem	Visão anterior	Visão atual
Focalização	na patologia	na integração
Deficiência vista como	doença	necessidade especial
Indivíduo chamado de	excepcional/deficiente	pessoa portadora de deficiência
Orientação	terapêutica	educativa
Invenção sobre	as incapacidades	as potencialidades
Cliente	paciente	sujeito do processo
Relação cliente-profissional	tratamento	acesso aos recursos disponíveis
Atendimento	assistencialista	garantia de direitos
Relação indivíduo-profissional	dependência	emancipação

Vamos ver agora mais duas definições de integração? A primeira nos é apresentada por Mazotta (1999, p. 13): "A integração é a busca da participação das pessoas que se encontram em situações segregadas para situações ou ambientes normais, sejam educacionais ou sociais".

A segunda está nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

> integração é um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica reciprocidade [...] no ambiente escolar, refere-se ao processo de educar – ensinar, no mesmo grupo, a criança com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou totalidade de tempo de permanência na escola. (1994, p. 18)

O conceito de integração levou à reestruturação da Educação Especial em todo o mundo. No Brasil, infelizmente, as questões ficaram mais em nível teórico (voltado para a produção científica dos estudiosos), que prático.

No final dos anos 80, as tentativas de integração estavam calcadas, fundamentalmente, em um princípio predominante: o *mainstreaming*[2], que significava levar os alunos para serviços disponíveis na comunidade. Estes serviços eram em classes regulares e/ou em aulas de Artes, Música, Educação Física ou atividades extracurriculares. Muitas foram as críticas a essa questão, principalmente a do não-pertencimento desses alunos a nenhum grupo e a de que significava, na realidade, a mera colocação dos alunos portadores de NEE em várias salas.

Na década de 1990, as críticas atingiram o máximo referindo-se ao fato de que estas estratégias só integravam os alunos que estivessem preparados para enfrentar diversos tipos de dificuldades delas decorrentes.

Um segundo paradigma surgiu, então, para agitar ainda mais o cenário da Educação Especial. Trata-se da inclusão, que não onerava apenas os portadores

2 Na Educação Especial da década de 80 significava levar alunos, com ou sem necessidades educativas especiais, para os setores que forneciam "atendimento".

de necessidades educativas especiais, mas exigia um esforço de toda a sociedade, no sentido de mudanças de atitudes, práticas menos discriminadoras e mudanças físicas, para acolher estas pessoas.

Da mesma forma que em relação ao paradigma anterior, vamos ver a definição de inclusão, segundo Mantoan (1988, p. 145):

> questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o conceito de *mainstreaming*. A noção de inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturada em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

No Brasil, existe a coexistência de dois paradigmas: o da integração e o da inclusão. O modelo de integração demanda um sistema de serviços, uma rede de recursos centrada no indivíduo, ao passo que o modelo de inclusão requer um sistema de suportes, uma rede de apoio, caracterizando uma intervenção no próprio sistema. Pelo que foi percebido, o modelo de integração ainda é o prevalecente, mesmo que tenha recebido a nova denominação de "inclusão".

Como facilitar a inclusão?

Não existe uma série de procedimentos-padrão, como se constituíssem uma "receita" para esta facilitação. Preferimos, no entanto, levantar cinco aspectos, os mesmos discutidos no Seminário "Educação Inclusiva no Brasil – Diagnóstico Atual e Desafios para o Futuro"[3], e que passamos a discutir com vocês.

O estabelecimento de políticas públicas que tenham como pressupostos, entre outros:

- maior clareza no referencial conceitual quanto às necessidades educativas especiais e à definição de quem é o aluno com NEE, assim como quanto à inclusão para todos que enfrentam dificuldades de aprendizagem;
- definição do conceito, do papel e do lugar da inclusão na política pública do Estado ou Município, com relação à rede de ensino nos diversos níveis escolares, da educação infantil à educação superior;
- maior clareza nas metas estabelecidas, prioridades e prazos dos programas para promover a inclusão e garantir o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas especiais em todas as escolas da rede;
- a formação de recursos humanos capacitados para lidar com os alunos portadores de necessidades educativas especiais. Esta formação – inicial e contínua – deve ser de qualidade e focalizar aspectos como o que é aprendizagem e desenvolvimento, o que é ensinar, qual o papel da esco-

3 Por iniciativa do Banco Mundial, este seminário aconteceu no Rio de Janeiro, em março de 2003, e foi composto por 15 membros, oriundos de sete Estados (regiões Norte e Sudeste) e do Distrito Federal.

la, além das questões específicas das necessidades educativas especiais e do seu atendimento. Neste sentido, deve ser voltada para a reflexão sobre as concepções que referenciam as práticas pedagógicas.

A qualidade da formação reside no movimento de "desconstrução" do modelo educacional excludente e, conseqüentemente, na construção de novos paradigmas que desafiem a recriação do sentido de educar, provocando e consolidando práticas questionadoras e alicerçadas no "fazer pensando" – traduzido, aqui, como prática de pesquisa.

Os conhecimentos teóricos, apesar de sua importância e de sua relevância, são insuficientes quando confrontados com as exigências do processo ensino-aprendizagem. A formação de professores deve colocar ênfase na investigação e no questionamento suscitado pela articulação entre a teoria e a prática, cujo movimento ação-reflexão traduz-se em transformações que avançam na direção de melhores formas de compreensão do fenômeno educacional e da busca de soluções para os problemas encontrados no cotidiano escolar, marcado pela imprevisibilidade, pelo múltiplo, pelo plural.

- O uso de tecnologia assistiva, pois o sucesso de alunos com necessidades educativas especiais pode ficar comprometido pela falta de recursos e soluções que os auxiliem na superação de dificuldades funcionais no ambiente da sala de aula e fora dele. Os recursos e as alternativas disponíveis são considerados caros e pouco disponíveis para todos. Por isso, torna-se necessário disseminar esse conhecimento e fomentar a produção de tecnologia assistiva.

  Ao buscar a resolução de problemas funcionais, no dia-a-dia da escola, mesmo sem o saber, o professor produz tecnologia assistiva. Por exemplo, ao engrossar o lápis para facilitar a preensão e a escrita, ou ao fixar a folha de papel com uma fita adesiva, para que não deslize com a movimentação involuntária do aluno ou, ainda, ao projetar um assento e um encosto de cadeira que garanta estabilidade postural e favoreça o uso funcional das mãos.

  Assim, a tecnologia assistiva deve ser compreendida como a resolução de problemas funcionais em uma perspectiva de desenvolvimento das potencialidades humanas, valorização de desejos, habilidades, expectativas positivas e da qualidade de vida.

  As diversas modalidades de tecnologia assistiva incluem recursos de comunicação alternativa, de acessibilidade ao computador, de atividades de vida diária, de orientação e mobilidade, de adequação postural, de adaptação de veículos, órteses e próteses, entre outros. Isso inclui, também, embora mais recentemente, a produção de *softwares*[4] e equipamentos informáticos, especialmente no campo dos leitores de tela.

- A consecução da acessibilidade utilizando, entre outros recursos, o Desenho Universal[5]. Ele deve ser aplicado, por exemplo, em rampas e banheiros adaptados, nos transportes coletivos.

4 Os *softwares* brasileiros – DOSVOX e Virtual Vision – projetados para usuários cegos, são comercializados ou distribuídos gratuitamente, por meio de convênios e parcerias com instituições públicas e privadas.

5 O Desenho Universal visa atender a maior gama possível de pessoas, planejando espaços e dimensões apropriados para interação, alcance e uso de produtos em geral, independentemente do tamanho, postura ou mobilidade do usuário; reconhece e respeita a diversidade física e sensorial entre as pessoas e as modificações pelas quais passa o nosso corpo, da infância à velhice.

> Quando um aluno, com necessidades educativas especiais, é recebido no ambiente de aprendizagem, com barreiras físicas e sensoriais que impedem o simples acesso à sala ou à leitura de um texto com autonomia, está instaurado um poderoso fator de exclusão social e não haverá inclusão de fato, baseada unicamente na dedicação e boa vontade dos professores e funcionários, ainda que se desdobrem para que ela aconteça. É preciso que a infra-estrutura dos ambientes de ensino seja coerente com os princípios de inclusão, e espelhe o respeito a estes alunos, por meio do cuidado com instalações, tecnologia e equipamentos aptos a recebê-los sem restrições, num ambiente atento às diferenças.

Quando analisamos a Educação Inclusiva pelo enfoque da acessibilidade, estudamos prioritariamente as seguintes questões:

- o entorno: o percurso do aluno à escola, às ruas, o meio de transporte, por exemplo;
- o edifício da escola;
- a sala de aula e seu mobiliário;
- o material didático;
- o equipamento de informática;
- as ajudas técnicas necessárias;
- a realização das adaptações curriculares necessárias, considerando-se aqui duas modalidades necessárias para a inclusão de alunos com necessidades especiais, em classes regulares: as adaptações de acesso ao currículo (eliminação de barreiras arquitetônicas e metodológicas) e as adaptações pedagógicas (ou curriculares, propriamente ditas).

  Para atender à diversidade, há a necessidade de "adaptações" do currículo regular, envolvendo modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na temporalidade e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos, em relação à construção do conhecimento.

Terminamos nossa aula trazendo um pensamento de Vygotsky (1989, p. 6), que também estudou o tema das necessidades educativas especiais:

> do mesmo modo que a criança em cada etapa do desenvolvimento, em cada fase sua, representa uma peculiaridade qualitativa, uma estrutura específica do organismo e da personalidade, a criança com deficiência representa um tipo peculiar, qualitativamente distinto de desenvolvimento.

Nossa responsabilidade profissional passa pelo respeito que tenhamos pelos limites e possibilidades de desenvolvimento de cada aluno, trazendo à cena os recursos necessários para que esse processo ocorra.

TEXTO COMPLEMENTAR

Declaração de Salamanca

(Conferência Mundial de Educação Especial, 1994)

(...)

Fatores relativos à escola

24. O desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada – um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas - um programa extensivo de orientação e treinamento profissional - e a provisão de serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extracurriculares.

25. Muitas das mudanças requeridas não se relacionam exclusivamente à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Elas fazem parte de uma reforma mais ampla da educação, necessária para o aprimoramento da qualidade e relevância da educação, e para a promoção de níveis de rendimento escolar superiores por parte de todos os estudantes. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos enfatizou a necessidade de uma abordagem centrada na criança objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida para todas as crianças. A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão. As seguintes orientações enfocam pontos a ser considerados na integração de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas inclusivas.

26. Flexibilidade Curricular. O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes.

27. Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. O princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação a todas as crianças, e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram.

28. A aquisição de conhecimento não é somente uma questão de instrução formal e teórica. O conteúdo da educação deveria ser voltado a padrões superiores e às necessidades dos indivíduos com o objetivo de torná-los aptos a participar totalmente no desenvolvimento. O ensino deveria ser relacionado às experiências dos alunos e a preocupações práticas no sentido de melhor motivá-los.

29. Para que o progresso da criança seja acompanhado, formas de avaliação deveriam ser revistas. Avaliação formativa deveria ser incorporada no processo educacional regular no sentido de manter alunos e professores informados do controle da aprendizagem adquirida, bem como no sentido de identificar dificuldades e auxiliar os alunos a superá-las.
30. Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo.
31. Tecnologia apropriada e viável deveria ser usada quando necessário para aprimorar a taxa de sucesso no currículo da escola e para ajudar na comunicação, mobilidade e aprendizagem. Auxílios técnicos podem ser oferecidos de modo mais econômico e efetivo se eles forem providos a partir de uma associação central em cada localidade, aonde haja know-how que possibilite a conjugação de necessidades individuais e assegure a manutenção.
32. Capacitação deveria ser originada e pesquisa deveria ser levada a cabo em níveis nacional e regional no sentido de desenvolver sistemas tecnológicos de apoio apropriados à educação especial. Estados que tenham ratificado o Acordo de Florença deveriam ser encorajados a usar tal instrumento no sentido de facilitar a livre circulação de materiais e equipamentos às necessidades das pessoas com deficiências. Da mesma forma, Estados que ainda não tenham aderido ao Acordo ficam convidados a assim fazê-lo para que se facilite a livre circulação de serviços e bens de natureza educacional e cultural. (...)

ATIVIDADES

1. Em sua turma há alunos portadores de necessidades educacionais especiais? Converse com seus colegas sobre as práticas de inclusão que são desenvolvidas e registre os resultados.

2. Você percebeu a distinção entre integração e inclusão. É possível coexistirem as duas concepções dentro dos pressupostos da Educação Inclusiva? Discuta esta questão com seus colegas.

DICA DE ESTUDO

Esta aula trouxe alguns exemplos de recursos e técnicas facilitadoras da inclusão, no site <www.assistiva.com.br/#links> você poderá ver outros tipos de recursos que facilitam a aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais.

O trabalho pedagógico em turmas multisseriadas I

Suely Pereira da Silva Rosa

Na ficha de chamada, crianças pequenas, maiores e quase adolescentes se agrupam em uma lista de nomes e no espaço de uma sala, em busca de um grande sonho: aprender a ler e a escrever. Constituem-se em uma classe que varia em idade – de 7 a 13 anos – e que se dividem entre o aprendizado das primeiras letras e as demais séries do início do ensino fundamental.

Historicamente, essas escolas – multisseriadas – conhecidas por atender em uma única sala de aula, séries diferenciadas, são encontradas principalmente nas pequenas cidades da zona rural, em todas as regiões do país, atingindo grandes proporções na região Nordeste, conforme quadro abaixo.

Ensino Fundamental (1.º Grau/Ensino Regular)

N.º de Escolas e Turmas Multisseriadas por Unidade Geográfica – 2002

Unidade geográfica	Localização	N.º de escolas	N.º de turmas
Região Norte	Urbana	173	262
	Rural	17.135	21.977
Região Nordeste	Urbana	2.258	3.807
	Rural	46.199	62.538
Região Sudeste	Urbana	1.396	2.348
	Rural	9.684w	14.560
Região Sul	Urbana	269	426
	Rural	6.484	8.627
Região Centro-Oeste	Urbana	228	401
	Rural	2.131	3.187

MEC/INEP.

Estes dados nos revelam que grande parte das escolas/turmas multisseriadas encontra-se em locais em que a pobreza é grande, sendo de responsabilidade municipal quase a sua totalidade – 92,4% – cabendo ao Estado 6,1% e à União 1,9% das escolas existentes hoje no país. Números alarmantes, dadas as condições de funcionamento dessas escolas/turmas.

Atualmente não temos como ver estes dados atualizados, pois o Governo Federal deixou de acompanhar este trabalho, pelos menos a nível de dados estatísticos. Os dados, hoje, computados são relativos a censos, a avaliação de alunos e instituições.

As escolas multisseriadas são consideradas como escolas de "segunda categoria", esquecidas pelo poder público, que não lhe destina nenhuma alternativa de melhoria, como são apontadas em algumas pesquisas sobre o assunto, e vistas como "um mal sem remédio".

Em pleno século XXI, quando o mundo discute a necessidade dos governos se empenharem com o objetivo de erradicar o analfabetismo, universalizar o ensino fundamental e construir uma escola inclusiva, que garanta acesso a todos, mediante um ensino democrático e de qualidade, na qual cada indivíduo seja capaz de se realizar enquanto cidadão, ainda encontramos escolas que, longe de atingir a democratização da escola básica, concorrem para promover um profundo distanciamento entre os discursos necessários à inclusão e a realidade das escolas públicas multisseriadas.

Não há registros oficiais quanto à formação do professorado e à quantidade de alunos matriculados, sendo os dados existentes nestas áreas fruto de pesquisas de alguns profissionais empenhados em buscar alternativas para a melhoria das condições destas escolas.

Descortinando a realidade

A escola multisseriada apresenta inúmeras dificuldades que vão desde a sua localização, quase sempre em local de difícil acesso, em que a criança precisa percorrer alguns quilômetros de distância para chegar até ela, até a falta de condições de estrutura física e pedagógica. Normalmente, essas escolas constituem-se de apenas uma sala, pequena, que dependendo do local, mal consegue abrigar os seus alunos. Localizadas, conforme já explicitado em quadro próprio, em regiões pobres, não possuem o mínimo de conforto para a realização de um trabalho que exige atenção e disponibilidade de recursos pedagógicos que possam atender à multiplicidade de conhecimentos que ali se concentram.

É preciso registrar que estas escolas continuam situadas em sua grande maioria em assentamentos, no Nordeste e Norte, e se organizam em uma ou duas salas, para atender um quantitativo diferenciado. Sabemos, ainda, que cerca de 95% dos alunos se encontram no ensino fundamental e que apenas 4,3% se encontram no ensino médio. A boa novidade nos dados é a crescente criação de turmas de pré-escola, 30%.

Além desses problemas de ordem física, ainda precisamos entender que dependendo do horário de seu funcionamento, a caminhada, muitas vezes, sob sol forte, faz com que as crianças já cheguem à sala cansadas e desanimadas. Há ainda que se considerar que o profissional que ali se encontra nem sempre possui formação acadêmica adequada para o desenvolvimento de seu trabalho, como necessita acumular diferentes papéis, para dar funcionalidade à sua escola. Porque, na verdade, a escola passa a ser da professora, eximindo-se o poder público de assisti-la com propriedade. Além de ser responsável pela prática pedagógica, a professora necessita, em algumas situações, cuidar da limpeza e até da merenda, conforme a quantidade de crianças atendidas.

Este descaso é mostrado no trabalho publicado pela professora Maria Damasceno (2002), na Revista Pedagógica da Universidade Federal de Mato Grosso, quando da pesquisa em escolas rurais localizadas no Nordeste, ao apresentar a fala de uma professora assentada:

> faltam muitas coisas para os professores aqui ensinar, falta material, falta giz, a lousa não presta, cadeira não tem, ainda hoje falei com o secretário. Ele falou que eu não me preocupasse não, mas há um ano que eu ensino aqui, ele toda vez que eu vou lá "a gente vai ajeitá", aí continua tudo do mesmo jeito.

Segundo dados do Ministério de Educação, "oito milhões de estudantes brasileiros, quase a população de Portugal, freqüentam o ensino fundamental e médio, no campo, no qual 354.316 professores dão aulas em 110.627 turmas". Dados estes, relativos às escolas funcionando em acampamentos rurais, em que as precariedades tornam-se mais acentuadas. O próprio relatório menciona que esses alunos estudam em média três anos, chegando a 33% a taxa de analfabetismo neste agrupamento. Isso significa que o quantitativo de crianças matriculadas não expressa nem a qualidade do ensino e nem a manutenção dessas crianças na escola, considerando que três anos de escolarização é tempo insuficiente para se consolidar um ensino que o torne apto a uma vida cidadã.

A par de toda essa falta de estrutura, precisamos conhecer quem é o alunado que constitui essa classe multisseriada. São crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, conforme define a Declaração de Salamanca, que passam por carências de toda a ordem, além de constituírem mão-de-obra barata na lavoura. São crianças pertencentes a grupos sociais que encontram-se desassistidos socialmente, e, portanto, prioridade assumida pelo governo, diante da comunidade internacional, quando da realização do Congresso de Salamanca, Espanha, 1994, cujo documento final explicita os grupos que precisam ser imediatamente atendidos: "deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados." (BRASIL, 1994a).

Sem necessidade de justificar o que se encontra explícito – crianças que trabalham, crianças que pertencem a grupos marginalizados – excluídos da vida em sociedade e da vida pública.

Como em todo grupo que se organiza, as turmas multisseriadas se compõem de crianças com diferentes desejos, expectativas e anseios, fazendo emergir a questão das diferenças, considerando-se idades diversas e escolaridade diferenciada, estabelecendo a necessidade de serem atendidas em um contexto pedagógico que privilegie a sua forma de aprender e de atender as exigências escolares, assim como de serem respeitadas em suas impossibilidades e apreciadas enquanto indivíduos que criam e provocam mudanças na realidade, apesar das circunstâncias vividas.

O trabalho pedagógico

Diante de um quadro complexo e bastante prejudicado pelas condições precárias em que se processa o trabalho pedagógico, ainda contamos com profissionais sem formação adequada ao desenvolvimento de uma ação efetiva, conforme nos relata a professora Maria Damasceno (2002): "das 10 (dez) professoras observadas, a maioria possui tão somente a 4.ª série do 1.º grau, algumas estudaram até

a 8.ª série e apenas uma professora possui a titulação exigida para o magistério, ou seja, o curso normal". (*sic*).

O planejamento do trabalho normalmente é feito com orientação de profissionais das Secretarias de Educação, por meio dos supervisores, que os reúne, em determinados períodos, para que seja feito o planejamento de ensino a ser desenvolvido nas escolas/turmas multisseriadas. Não se tem notícia de um planejamento integrado, com trabalhos diversificados, em se tratando da especificidade dessas turmas que atendem alunos de 1.ª a 4.ª séries. Embora haja encontros destinados ao planejamento das turmas, não há a preocupação em adequá-lo às reais necessidades locais, já que, segundo depoimento de um aluno, o plano é retirado de livros didáticos colocados à disposição para este fim.

> ... lá (sede do município) a gente se reúne, as professora tudim, aí a gente vai pesquisar nos livros e fazer todo mundo junto pra sair uma coisa só. Cada um lá planeja uma série. Aí, a gente acha difícil fazer este planejamento, porque a gente não tem tempo. Também só é um dia. Aí a gente não tem tempo de copiar a 4.ª série.

Com a dissociação entre o pensar e o fazer e tendo que improvisar muitas vezes pela falta de material no local de trabalho, evidencia-se uma desarticulação entre este planejamento e a prática pedagógica cotidiana, assim como o que a escola tradicional determina como necessário para a aprendizagem e a realidade vivida, tornando os conteúdos sem interesse para a grande maioria dos alunos, justificando, inclusive, o tempo de permanência deles na escola.

Esta dissociação expressa uma visão tradicional de educação, na qual não há preocupação com o meio social ou com as exigências que ele deverá atender, esquecendo-se, inclusive, que este planejamento serve para atender uma especificidade – as turmas multisseriadas – em que a professora realiza um trabalho para várias séries simultaneamente.

Porém, não é somente a deficiência do ensino que provoca a evasão. Outros fatores também contribuem de forma efetiva para o afastamento da escola: a necessidade do trabalho infantil, a falta de condições da família para suprir necessidades de roupa e calçado para freqüentarem a escola e a falta da merenda escolar. É inegável que para o sustento da família o trabalho de todos é de importância capital, tornando-se prioridade, assim, na vida de cada criança o trabalho na lavoura.

A distância entre o que a escola ensina e o que seria necessário para contribuir na realização do trabalho local, faz com que aquela não seja vista pelos responsáveis como importante para a vida da criança; pelo contrário, muitas vezes atrapalha, em virtude de desfalcar uma pessoa dos trabalhos programados. A criança que mora em zona rural é uma criança trabalhadora, com responsabilidades a serem executadas. Desse modo, não há convencimento se não houver, de fato, contribuição para a vida diária dos indivíduos.

É preciso que comecemos a falar sobre essas coisas, é importante buscarmos conhecimento de como se tem processado este ensino; é necessário cobrarmos sistematicamente dos governos sua responsabilidade com as escolas/turmas multisseriadas. Um trabalho que não considere o meio social em que a criança

encontra-se inserida e despreze a riqueza de conhecimentos que circulam na comunidade, não produz uma interação entre a escola e sua comunidade, fazendo com que ela seja vista com desinteresse, já que não responde aos anseios da sociedade local.

O desafio atual do professor é trabalhar em função de empreender ações que visem diminuir a distância entre o que a escola oferece e o que o aluno tem interesse para sua vida cotidiana. Romper a barreira que impede que nossos alunos e comunidade reconheçam a importância do papel da escola, enquanto contribuinte, para a melhoria da qualidade da vida social é, também, fundamental.

Concluindo

Finalizando nossa aula, cabem algumas considerações que nos parecem importantes neste contexto rural. A ausência de uma visão política pelo conjunto de professores que atuam nestas escolas, tem impedido de tornar as aulas mais produtivas, pois no campo há sempre muitas curiosidades que podem ser motivadoras para as aulas. As escolas em assentamento rural, marcadas pelas lutas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, também podem produzir situações de aprendizagem e tornar o conteúdo a ser trabalhado mais próximo do alunado.

Mesmo as professoras que percebem a necessidade de levar em conta o contexto social sentem-se em situação de conflito, uma vez que seu salário é pago pela Prefeitura, obrigando-a a cumprir as determinações da mesma. É a ausência da conscientização política que as impede de desenvolver um trabalho mais crítico e independente.

Urge que os governos assumam uma política de atendimento aos professores que trabalham nas escolas/turmas multisseriadas, a fim de capacitá-los enquanto profissionais conscientes de seu papel e capazes de produzir um trabalho de qualidade, bem como suprir as unidades escolares com material necessário ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Por outro lado, é importante que o profissional da educação se reconheça como artífice do saber, cujo objetivo seja mediar o processo educativo por meio da construção, transmissão e reconstrução do conhecimento, a fim de produzir um trabalho que dê conta da diversidade escolar, seja em turmas da mesma série ou multisseriadas, ambas heterogêneas quanto à composição do alunado, base familiar, crenças e valores.

Por fim, Perrenoud (2000) nos adverte para os méritos e riscos das "pedagogias diferenciadas" que têm sido adotadas por alguns sistemas educacionais sobre a divisão das classes por ciclos de progressão e de aceleração.

> seria um perigo viver a diferenciação como uma maneira de quebrar, de romper toda dinâmica coletiva, ou de individualizar como um modo de "respeitar" as diferenças e de nelas encerrar as pessoas. Eu, eu "não respeito" as diferenças, isso digo francamente, eu as considero, o que é totalmente diferente. Quer dizer que, se alguém não sabe como chegar ao pensamento abstrato, portanto, só lhe forneço o concreto. Eu considero as diferenças, isto é, levo em conta o nível em que ele está, mas vou ajudá-lo a progredir.

Em nossas turmas heterogêneas em ritmos e aprendizagens anteriores, respeitar as diferenças é propor objetivos motivadores para os pequenos progressos individuais e grupais, excluindo de forma contundente a passividade e a repetição infindável dos mesmos temas que em nada acrescentam e não facilitam a permanência do aluno na escola.

A aula de hoje nos ajudou a conhecer as escolas/turmas multisseriadas que atendem milhões de crianças, por meio de um ensino, ainda, deficitário.

TEXTO COMPLEMENTAR

Educação Inclusiva

(JORNAL DO COMÉRCIO, 2001)

Quem sabe o que significa "educação inclusiva"? Poucos. Este conceito, que ganhou força durante a Década das Pessoas com Deficiência das Nações Unidades (1983-1992), ainda não é bem compreendido nem nas escolas e órgãos de educação. Ao contrário, é questionado e temido, o que nos dá uma idéia do quanto falta ser feito para que o sistema de ensino aprenda a acolher diferenças, ao invés de discriminar quem não se encaixa no padrão global de qualidade – no caso, alunos com necessidade educacionais especiais. Embora, gradualmente, eles estejam engajados em estabelecimentos comuns, como manda a lei 7.853 (de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Pessoa Portadora de Deficiência), a verdade é que são tratados como reserva para professores e dirigentes escolares – eles próprios educando em ambiente de exclusão.

A luta pela não-segregação teve como marco o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência, de 1983, que defende a educação de qualquer indivíduo no sistema escolar comum. Em 1991, quase ao final da Década, a resolução n.º 45 da ONU propõe que os países membros passem da conscientização à ação., para o que até 2010, tenhamos uma sociedade para todos. Em 1994, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, a idéia da escola inclusiva ganhou espaço e adeptos. O Brasil não participou e só em dezembro passado a lei 7.853 foi regulamentada. Com ela, nos unimos ao resto do planeta no esforço de favorecer o ajuste social dos portadores de deficiências – 15% da nossa população.

A escola inclusiva é peça-chave nesse processo, porque está apta a lidar com as diversidades – no que é coerente com a proposta da nova Lei de Diretrizes e Bases do Ensino (1996). Trata-se, na realidade, de uma escola comum, mas que dá conta da tarefa de educar qualquer criança ou jovem, mesmo que ele não possa ver, ouvir, falar ou andar. E faz isso sem afastá-lo do convívio com outros colegas, sem esconder sua deficiência – ou melhor, diferença. Afinal percebeu-se que, ao afastar este tipo de aluno, o sistema incorre em vários erros: alimenta preconceitos e práticas discriminatórias nas crianças normais: ignora que a deficiência numa área é sempre compensada pela super-eficiência em outra e, assim, despreza o potencial de seus portadores; esquece que todos podemos nos tornar "deficientes", e nem por isso poderão nos alijar do direito, desfrutado pelos "normais", de ir e vir, estudar e trabalhar.

Não devemos, claro, descartar escolas especiais. Como as inclusivas, elas também são resultado da luta pela igualdade de oportunidades. Para algumas crianças, talvez sejam a melhor opção.

Mas há uma diferença importante entre deficiência e impedimento – ou seja – aquilo que um indivíduo só não faz porque encontra obstáculos onde quer que vá. Assim, se muitos alunos não estão matriculados em escola comum, não é porque sejam incapazes de adaptar a elas, mas porque elas devem se adaptar a eles. (...)

Como vemos, para que uma escola assuma a educação inclusiva, é imprescindível um corpo de funcionários instruídos para a convivência com portadores de deficiências. É fundamental, ainda, que família e comunidade participem do cotidiano escolar, facilitando a integração entre alunos. É sabido que as experiências inclusivas no Brasil, ainda são poucas, mas este é o momento certo de investirmos na idéia, pois o número de alunos "especiais" a freqüentarem escolas comuns tende a crescer. (...)

ATIVIDADES

1. Você tem conhecimento de escola/turma multisseriada em sua cidade? Converse com seus colegas sobre a estrutura e a dinâmica de funcionamento destas escolas. Registre as experiências.

2. Em uma turma multisseriada, que aspectos são importantes para o planejamento de ensino? Faça sua reflexão e converse com seus colegas.

DICA DE ESTUDO

Visitando o site <www.moc.org.br/download/30-05-2007_21_06_26.pdf >, você terá acesso ao documento da *II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo* que mostra o interesse do homem do campo em dar uma educação de qualidade para seus filhos.

O trabalho pedagógico em turmas multisseriadas II

Suely Pereira da Silva Rosa

Mais de dez anos se passaram da realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), cujo objetivo foi discutir a importância da educação básica para o indivíduo, assim expresso no documento final: "o objetivo último da Declaração Mundial sobre Educação para Todos é satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos".

Ainda hoje encontramos professores sem a mínima formação desejada, alunos desencorajados para a escola, estrutura precária e ausência de material básico e necessário para a realização das tarefas pedagógicas. Até quando vamos assistir a cenas como estas?

Enquanto isso, nos locais em que se encontram as escolas/turmas multisseriadas, professores e alunos precisam construir um caminho que permita a eles tornarem-se produtores de conhecimento, por meio da reelaboração do saber, mediatizado pela prática pedagógica na qual o saber teórico universal se articulará ao saber construído pelo homem do campo. Será preciso ultrapassar a crença de que os conhecimentos estão prontos, que o homem não é capaz de mudar nada e que tudo depende dos governantes, ou quem sabe, de Deus?

Refletir, buscar alternativas, organizar ações são caminhos que nos levam a acreditar que é possível a construção de uma nova concepção, na qual o saber fragmentado, devidamente articulado, contribua para a superação do senso comum e nos permita atingir a consciência crítica.

Construindo o trabalho pedagógico

Trabalhar com alunos em níveis muito diferenciados de conhecimento deixa a todos nós, professores, inseguros e ansiosos para colocá-los em um "molde" homogêneo, como se fosse possível. A heterogeneidade é um fator indiscutível na formação de classes uni ou multisseriadas e, bem aproveitada, pode se tornar uma importante alavanca no processo de construção do conhecimento. Para tirar proveito pedagógico dela, precisamos conhecer bem o nosso alunado, sua origem e dificuldades, para propor atividades em que eles realizem sozinhos ou com o auxílio dos próprios colegas.

Aprender como ensinar, em uma mesma classe, alunos de diferentes níveis de informação e conhecimento deve ser entendido como tarefa fundamental nos dias de hoje, onde crescem, diariamente, as diferenças econômicas, sociais e culturais.

Porém, é inegável que desenvolver atividades multisseriadas em uma escola que não apresenta recursos favoráveis à sua realização é uma tarefa bastante árdua que, muitas vezes, acaba contribuindo para um ensino deficiente, como deficiente se torna o trabalho do professor, que, em muitos casos, não apresenta uma formação mínima para a função e que acaba se utilizando de ações espontâneas para a execução do seu trabalho, como expressa o depoimento a seguir.

> Enquanto eu estou ensinando os de alfabetização, os de 1.º ano, se eu não inventar uma coisa para eles ficarem fazendo, um desenho pra eles ficar pintando, que eu sempre costumo fazer isso pra eles não ficar de folga, ficar

> brincando. Quando eu tô ensinando os de 1.º ano, aí eu divido no quadro, passo dever pros de 1.º ano, aí ficam copiando; aí vou passar pro 2.º. Aí os de alfabetização tem que ficar brincando mesmo, que eu num vou botar um dever... Eles terminam de fazer o trabalho bem ligeiro: aí vão brincar acabou-se. Aí quando eu termino de fazer o dever do 2.º, e do 1.º, aí já vou ensinar a lição dos da Alfabetização tudinho. Depois volto, vou ensinar dos 1.º ano. Depois volto vou ensinar os do 2.º. (DAMASCENO, 2002, p. 4)

Este depoimento nos leva a refletir quanto aos aspectos da estrutura pedagógica exigida pela própria multisseriação – atendimento diversificado e simultâneo a diferentes séries – fazendo com que o professor tenha a habilidade necessária para este fim, conforme o exemplo acima. Apesar de utilizar satisfatoriamente o artifício que separa alunos e quadro-de-giz por grupo de série (conhecimento), para facilitar sua ação, evidencia-se uma desarticulação entre o planejamento e a ação, referendada pelo tempo destinado às tarefas, o ir e vir de um grupo para outro, sem que se perceba um planejamento integrado entre eles, como forma de garantir a aprendizagem nos grupos. Não bastasse o corre-corre para atender aos diferentes grupos, a professora ainda precisa inventar algo para ocupar um ou outro grupo que não está recebendo sua atenção direta.

Sabemos que não é fácil trabalhar com multisseriação, na medida em que vários grupos necessitam de atenção, simultaneamente, e mais difícil se torna, considerando-se as situações precárias e sem recursos materiais para este fim. É na verdade uma luta contra o empobrecimento do currículo e ao mesmo tempo de anunciar a incoerência entre um discurso que prega a universalização, mas que, na prática, não dá conta da qualidade, que prega a inclusão, mas provoca a exclusão. Cabe a nós parafrasear o falecido compositor Renato Russo, e perguntar "que país é este?"

Que país é este que fala em qualidade e inclusão, mas os governos não dão conta de garantir a mínima estrutura para o funcionamento das escolas multisseriadas? Como falar em superar as disparidades educacionais se não há investimento nas escolas/turmas multisseriadas? No entanto, é preciso trabalhar grupos diferentes! E para isso, será necessário o uso de uma metodologia que facilite a prática docente, a fim de dar um mínimo de organicidade às questões a serem trabalhadas.

A criança aprende coisas diferentes o tempo todo, o conhecimento se modifica de acordo com a experiência de cada um; assim, o trabalho em grupo assume uma perspectiva viável de ação, porque propicia uma integração entre os participantes da turma.

É importante que o professor assuma uma nova postura diante do currículo, trazendo para a escola a experiência de seus alunos, que já vivenciam o mundo do trabalho. Sabemos ser difícil, principalmente pelas condições adversas – formação deficitária e nenhum recurso para trabalhar. Com isso, os professores que atuam nas turmas multisseriadas, acabam utilizando uma prática pedagógica totalmente dissociada da realidade local, considerando que os planejamentos são elaborados a partir de livros didáticos que trabalham com a realidade urbana.

Apesar de não receberem orientação neste sentido, duas falas de professoras nos demonstram esta preocupação, embora também manifestem implicitamente a certeza de que fazem o que é possível:

> (...) a gente passa conteúdos para eles de acordo com o que eu aprendi. Meu nível de instrução é pouco, eu só tenho a 4.ª série e eu acho e quero que eles aprendam o que eu aprendi (...).
>
> Eu acho que o trabalho é tudo começando da escola, a escola já é um trabalho para eles. Aí, tem deles que trabalham em casa, mas a escola não é um divertimento, é um trabalho. Eu acho que eles aprende essas coisas colocando na prática.(...). (DAMASCENO, 2000, p. 4)

Não há como negar o esforço desprendido para a execução da prática pedagógica, porém nem sempre com resultados satisfatórios, mesmo quando percebemos a preocupação expressa no segundo depoimento. Isso nos leva a perceber que já há o entendimento de que é importante para a criança aprender na escola conteúdos relacionados com a sua vida, com o mundo do trabalho.

A partir desses pressupostos, um dos recursos metodológicos facilitadores da multisseriação é o trabalho diversificado, cujo objetivo é permitir que as crianças sejam valorizadas em seu desempenho, em qualquer área cognitiva.

Esta orientação deveria vir dos grupos responsáveis pelo acompanhamento dessas escolas, não só quanto ao planejamento, mas principalmente quanto à orientação das questões de execução. Talvez, se houvesse uma mudança no atendimento às professoras, mais tempo destinado à capacitação e à elaboração das propostas de trabalho, não haveria uma outra possibilidade para desenvolver a prática pedagógica nestas turmas?

O trabalho diversificado

Um trabalho diversificado e bem-elaborado proporciona informações, e se devidamente organizadas e estruturadas, permitem a resolução das tarefas quer individualmente, quer coletivamente. Neste sentido, é preciso cuidar dos passos necessários ao seu desenvolvimento.

- Diagnóstico – perceber o nível de conhecimento em que se encontram os alunos, quais as diferenças entre eles, independente da série, que conhecimentos dominam, como dominam e quais as expectativas para o próximo período letivo. O que os aproximam e o que os diferenciam.
- Levantamento de questões norteadoras – a partir do diagnóstico, alguns desafios se tornarão eminentes, e para que se tornem efetivos os aspectos embasadores na formação, será preciso responder a algumas questões:
  - Como desenvolver um trabalho produtivo, considerando a composição da turma?
  - Como agrupar os alunos para que possam, sempre que possível, aprender uns com os outros?
  - Que critérios utilizar para que os agrupamentos sejam sempre produtivos?
  - O que fazer para garantir situações didáticas desafiadoras?
- Levantamento das idéias essenciais para um trabalho diversificado – etapa essencialmente importante porque o levantamento de idéias desen-

cadeia o processo de construção do conhecimento, ajudando o aluno a desenvolver seus níveis de compreensão e execução.

- Levar para a escola a diversidade textual.
- Propor trabalhos de cooperação, por serem mais produtivos em turmas de grandes diferenças entre alunos.
- Estabelecer critérios para o trabalho diversificado: agrupamento, atividades propostas e possibilidade de intervenção do professor.
- Selecionar conteúdos apropriados em função dos objetivos das atividades.
- Proporcionar situações produtivas para reunir alunos com conhecimentos diferentes.

O princípio de qualquer trabalho desta natureza é sempre muito difícil para o professor. É um momento de troca e reflexão. Aos poucos, conseguiremos planejar, buscando interações possíveis e desafiadoras. Não há proposta irrealizável!

- Organização didática do trabalho – em função da organização temporal, é preciso definir:
  - momentos em que todos os alunos realizam a mesma proposta, individualmente ou em grupo;
  - momentos em que, diante de uma mesma proposta ou material, realizam tarefas diferentes, individuais ou em grupo;
  - momentos de propostas diversificadas em que os grupos tenham tarefas diferentes em função de suas necessidades específicas de aprendizagem.

Observados os primeiros passos, a título de facilitar a compreensão, apresentamos algumas situações que visam concretizar esses momentos de organização didática em classe:

- Situação em que todos realizam a mesma proposta
  - Produção coletiva de texto, na qual o professor é o escriba, a partir de situações conhecidas por todos.
  - Produção individual – por meio de textos curtos, cujo objetivo é avaliar as possibilidades de escrita de cada um.
- Situação que, a partir de uma mesma proposta ou material, os alunos realizam tarefas diferentes
  - Produção de textos – os mais adiantados redigem o texto, os demais são produtores de idéias.
  - Utilização de texto poético conhecido – os alunos alfabetizados se encarregam da redação, os não-alfabetizados têm a tarefa de ordenar os versos.

- Preenchimento de palavras cruzadas – os alfabetizados se utilizam do método formal, os não-alfabetizados preenchem consultando a relação de palavras agrupadas por quantidade de letras.

- Situações diversificadas

  Nesta proposta, os alunos realizam tarefas diferentes em função de suas necessidades específicas de aprendizagem. Para esta situação, os grupos devem ser formados segundo o critério de "dificuldades similares", a fim de favorecer a intervenção do professor, que, inclusive, poderá utilizar a monitoria, cujo recurso representa uma ajuda, bem como propicia a aprendizagem de todos. O grande desafio do professor consiste em dificultar atividades que não seriam desafiadoras, por serem consideradas fáceis, e como criar condições para que as que são desafiadoras, pelo grau de dificuldade, se tornem possíveis de realização.

  A formação dos grupos, por meio do critério de organização didática, indica que a prioridade de intervenção do professor é sempre nos subgrupos de alunos com diversos níveis de aprendizagem.

  Como podemos constatar, a heterogeneidade que tanto assusta o professorado, e que se constitui essência nas turmas multisseriadas, acaba contribuindo não só para a aprendizagem do conteúdo, como proporciona convívio social, atitudes afirmativas de inclusão do outro e disponibilidade para assumir responsabilidades em grupo.

Não estamos tentando dizer que a tarefa de educar é simples e fácil, principalmente no contexto da multisseriação. Sabemos de sua dificuldade, porém precisamos encontrar alternativas de ação para que se produza um ensino de qualidade, que satisfaça a clientela que chega à nossa escola e que diminua a ansiedade do professor.

Outros recursos metodológicos também devem ser utilizados no processo ensino-aprendizagem. Nesta aula, demos ênfase ao trabalho diversificado, porque acreditamos que este recurso pode ser pensado imediatamente não só para a multisseriação, mas para qualquer turma seriada. Porém, ainda é grande a rejeição que este recurso tem para uma grande parte do professorado, mas de imediata função para as turmas multisseriadas.

Para trabalhar o ensino diversificado precisa haver o diagnóstico da turma e um bom planejamento que dê conta da necessidade de seus alunos.

Reconhecemos que os caminhos da ação nem sempre são fáceis, porém precisam ser trilhados com responsabilidade. Em nossas salas de aula sempre haverá uma coletividade diversificada e o nosso papel é facilitar, é possibilitar que cada criança possa fazer o seu trajeto pessoal.

Gandim reforça nossa preocupação: "ter uma ação condizente com uma concepção e vice-versa". Neste caminhar, o diagnóstico é de fundamental importância no que diz respeito à realidade do grupo e da instituição onde se encontra inserido, para que as propostas de ação sejam adequadas e eficazes.

TEXTO COMPLEMENTAR

Promover a inovação

(TEDESCO, 2001)

(...) Além do trabalho individual isolado, a cultura profissional do docente caracteriza-se por um forte ceticismo diante as inovações, particularmente aquela que pressupõem dividir autoridade e responsabilidades. Mas as análises das inovações educativas mostraram de forma eloqüente que uma das condições de seu êxito é precisamente o compromisso e a participação ativa dos docentes. O rompimento do imobilismo dos sistemas educativos, em particular ao setor público da educação, é outro desafio importante que uma política democrática tem de enfrentar. A generalização da capacidade de inovar é indispensável para evitar que a inovação se concentre em poucos lugares e torne-se patrimônio de um único setor.

A inovação, além de exigir uma predisposição pessoal para encará-la, requer modalidades e incentivos que devem estar presentes no modelo de gestão educacional. Neste sentido, será preciso aceitar que não há uma maneira única de resolver os problemas. Promover a inovação pressupõe aceitar que existe mais de uma solução possível. Michel Crozier, por exemplo, sugere duas idéias para envolver os docentes na mudança educacional. A primeira refere-se à criação de "centros de animação cooperativos" que ofereçam aos professores e aos diretores de escola lugares de encontro, formação e pesquisa. Aí seria possível discutir livremente os problemas, de maneira menos corporativa. Organismos nacionais de direção poderiam servir de "câmaras de compensação", difundindo suas inovações, oferecendo informações, metodologias e novas idéias. A segunda refere-se ao fortalecimento da liderança dos diretores de escola. A identificação de diretores inovadores segundo os tipos de escola – por exemplo – escolas situadas em regiões difíceis – e a instalação entre eles de uma rede de acompanhamento, que permita que interajam, partilhem experiências, tenham maior facilidade para compreender os problemas, conectada com uma unidade nacional ou regional que os estimule e os apóie em seus trabalhos e experiências, permitiriam, além de desenvolver as inovações, fortalecer o trabalho em equipe no nível dos próprios diretores de escola. (...)

ATIVIDADES

1. Em sua sala de aula, você constata diferenças individuais entre seus alunos. Que ações você programa para atender essa diversidade? Converse com seus colegas a respeito deste assunto e aproveite para refletir sobre sua prática pedagógica.

2. Em sua escola há oportunidades regulares de organizar atividades de planejamento para as turmas? Relate sua experiência e anote sugestões para levar à sua escola.

DICA DE ESTUDO

Para aprofundar um pouco mais seu conhecimento sobre a multisseriação, que é pouco divulgada, mas aponta para sérios problemas à inclusão, leia o 2.º capítulo – *Perfil da Educação no Campo* – do documento Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, disponível no site <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/referencias.pdf>.

A prática educativa: um dos caminhos para a inclusão

Suely Pereira da Silva Rosa

Com a meta da universalização do ensino nos fins de 1980, chegavam à escola novos conceitos, novos personagens, novas crenças, novas tradições. A escola ficou sem saber como dar conta de tantas novidades! Em muitas situações, passou a ignorar esse novo contingente que chegava. A verdade era que a escola e seus profissionais não sabiam lidar com sua nova clientela.

Ancorada em concepções que acreditavam ser papel da escola socializar e transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, a partir de um caminho cultural igual para todos, privilegiando o esforço individual; a escola não percebeu que esse caminho não encontrava eco na vida de seus estudantes. Os planejamentos, motores da prática pedagógica, estabeleciam conhecimentos e valores que precisavam ser passados como verdades inquestionáveis, fazendo com que seus conteúdos se encontrassem separados da experiência do aluno e da realidade social.

O resultado desse processo explode com os crescentes índices de retenção nas séries/anos e com as elevadas taxas de evasão escolar, que resultaram na necessidade de se buscar a causa do fracasso escolar. Todos os aspectos externos e internos à prática pedagógica foram apontados – a pobreza, a carência, a subnutrição, a família, os meios, os métodos e até os chamados especialistas em educação (supervisores e orientadores educacionais) – porém, não se discutia a questão fundamental – a concepção que dava origem aos trabalhos educacionais. Atualmente, ainda sofremos os mesmos problemas, evidenciando que o nosso caminhar foi muito pequeno.

Embora vagaroso, é neste caminho que começam as discussões sobre a escola, sua organização, sua estrutura, seu currículo e, conseqüentemente, sobre a prática pedagógica. Tarefa essa que jamais foi fácil, pois discuti-la significa perceber que a formação profissional se encontra eivada de concepções tradicionais, que marcaram a história educacional, fazendo com que as práticas pedagógicas adotadas não mais se adaptem às necessidades imediatas da população brasileira.

Fazer a discussão significa, também, reconhecer que a escola se encontra vazia de conteúdo político-epistemológico que oriente esse novo cenário educacional, e o que se conclui é que somente por meio da discussão coletiva da escola, será possível se encontrar alternativas viáveis para os impasses dessa diante das expectativas de sua comunidade escolar.

A inclusão

A partir de 1994, com a *Declaração de Salamanca*, resultado da "Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Qualidade e Acesso" solidificam-se as metas do Congresso Mundial de Educação para Todos, realizado em 1990, na Tailândia, que previa a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental. Na Espanha, acrescentam-se os princípios norteadores da Educação Inclusiva.

Todos esses movimentos, de direito do cidadão, trouxeram para a escola um novo contingente de personagens que não encontraram uma escola preparada para recebê-los.

Se por um lado a educação inclusiva enfatiza a qualidade de ensino para todos, por outro, a escola precisa urgentemente se reorganizar para dar conta da multiplicidade de questões inerentes ao trabalho educacional. Somente a partir de uma profunda revisão da prática pedagógica docente é que será possível ultrapassar os preconceitos que acabam gerando a exclusão. O desafio é seguir adiante e entender que o desenvolvimento humano se estabelece, desde o nascimento, na relação com outras pessoas, e, portanto, se constitui em tarefa conjunta e recíproca que ocorre em qualquer circunstância em que as formas de relações sociais e o uso de signos se encontrem presentes.

Utilizando-nos da perspectiva dialética, perceberemos que cada ato ou papel assumido pelo indivíduo só será compreendido dentro de uma determinada situação, o que se verifica a partir da totalidade como ação indissociável. Essa postura nos leva a entender que será pelo confronto de idéias e posições que se pode perceber a situação como um todo e, assim, construir alternativas possíveis de significação e ressignificação para o grupo.

Será na perspectiva desse caminhar que os conteúdos escolares passarão a ser apreendidos de forma historicizada e na relação com outros conceitos, possibilitando a intervenção na prática dos alunos e, conseqüentemente, guiar suas ações.

Construindo um caminho

Diante das metas anteriormente apresentadas e que trazem para a escola novos personagens que se constituem em sua clientela, é que precisamos pensar em como atender os diferentes interesses, a partir de uma ação cotidiana.

É importante salientar que cada aluno faz parte de um grupo social e que cada grupo é regulamentado por usos, costumes, tradições e regras que precisam ser observados pelos profissionais que irão trabalhar com eles. Mais do que nunca será necessária a elaboração de um projeto político-pedagógico que dê conta das necessidades locais, articulando os diversos setores da escola com vistas à sustentação de um plano pedagógico coerente com o compromisso de contribuir para a construção do processo de consciência e formação da cidadania, entendido como exercício pleno e democrático de seus direitos e deveres.

O princípio da Educação Inclusiva exige intensificação na formação de recursos humanos, garantia de recursos financeiros e serviços de apoio pedagógicos especializados para assegurar o desenvolvimento dos alunos.

A formação e a capacitação dos profissionais docentes é ponto fundamental para o ensino que atende diferentes especificidades educativas especiais e que, para sua efetivação, necessitam de profissionais comprometidos e competentes na sua ação pedagógica.

A Educação Inclusiva é a garantia de acesso contínuo ao espaço da escola por todos, levando a sociedade a criar relações de acolhimento à diversidade humana e aceitação das diferenças individuais, representando um esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, conforme registra a *Declaração de Salamanca*:

> o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade. (BRASIL, 1994a, p. 61)

Diante desse compromisso, é preciso que o trabalho de Educação Inclusiva vá sendo implantado gradualmente, para que tanto a Educação Especial, quanto o ensino regular, possam ir se adequando a esta nova realidade, construindo políticas, práticas institucionais e pedagógicas que garantam a qualidade de ensino não só para os alunos portadores de necessidades educacionais especiais, como para todo o alunado do ensino regular.

Percebendo, ainda a necessidade de apoio pedagógico específico para os alunos que apresentam deficiências, a Declaração de Salamanca também dá conta desta questão: "Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra para o que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva" (BRASIL, 1994a, p. 61).

A escola necessita, portanto, adequar-se ao aluno, providenciando meios e recursos que garantam efetivamente a sua aprendizagem, entendendo ser função dela essa garantia.

Esta visão nos leva a avaliar o que nos parece seguro e certo, evitando as verdades estabelecidas, além de nossos preconceitos, para que busquemos investir em um modo ousado de organizar nossa escola, conforme nos recomendou Paulo Freire (1995):

> Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura que marca, que não tem medo do risco, por isso recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida.

É esta concepção de escola, enquanto espaço social que precisa ser criada, e é nela que precisam estar presentes a ousadia, a criatividade, os sonhos e as diferentes falas, ou seja, é preciso criar uma escola que acredita nas possibilidades de seus alunos.

A prática pedagógica

Em nossa aula de hoje, estamos vendo como a educação vem sendo submetida a novos parâmetros e como é necessária a revisão de nossas práticas pedagógicas no redimensionamento de nossas ações.

Dado ao pluralismo cultural de nosso alunado, faz-se importante a busca de respostas que atendam às necessidades individuais e grupais desta nova clientela. A importância de um currículo que busque tornar os conteúdos vivos e de interesse do grupo é fundamental, pois o processo educacional precisa estar de acordo com os alunos concretos e não para uma visão abstrata, na qual uns podem se desenvolver e outros não. É preciso pensar em um processo que desenvolva a capacidade crítica e de construção de significado, sem perder de vista o ponto de chegada.

Um currículo para todos requer a capacidade de apresentar adaptações aos que dele necessitarem, porque é preciso lembrar que alguns levarão mais tempo do que outros na execução das tarefas pedagógicas, o que não significa que deixarão de alcançar o objetivo final proposto pela escola. É tempo de conhecermos outros caminhos, que estarão sendo construídos nesse processo, às vezes mais longo, porém com chegada em uma determinada produção.

Haverá situações, porém, em que se recomenda as adequações curriculares, como forma de atender às especificidades de alunos com necessidades educativas especiais, a fim de favorecer a inclusão. Essas adequações devem ser fruto de avaliações sistemáticas para que possam indicar que modificações e ajustes são necessários a cada caso. Esse é um procedimento gradativo no currículo geral, que tem por finalidade encontrar um caminho para uma resposta educativa individual, e por ser de atendimento individual significa que não é para sempre, pois um aluno que hoje necessita dessa adaptação ou de um serviço de apoio, pode prescindir dele no ano seguinte. Nesse sentido, uma adaptação curricular deverá ser planejada para um ano letivo, com acompanhamento permanente e avaliações sistemáticas que indicarão a manutenção ou alteração da mesma.

O trabalho pedagógico em uma escola inclusiva deve partir de uma avaliação que indique o caminho já percorrido por nossos alunos, apesar dos comprometimentos que apresentam, para que as propostas a serem elaboradas sirvam de horizonte a ser atingido, indicando, ainda, as metas seguintes.

O termo necessidades educativas especiais nos leva a refletir sobre sua importância no contexto educacional. O que significa um aluno ser portador dessas necessidades? Serão, apenas, os que apresentam certas deficiências? Ou serão todos aqueles que apresentam dificuldades maiores que os restantes dos alunos de sua idade, para cumprir o que o currículo prevê? Quer nos parecer que todos os alunos, que necessitam de um tempo maior ou de caminhos alternativos para aprender, devem ser considerados como portadores de necessidades educativas especiais. A escola deve estar atenta a esta questão.

Diante destes novos posicionamentos educacionais é inevitável o aperfeiçoamento das práticas docentes, redefinindo novas alternativas que favoreçam a todos os alunos, o que implica na atualização e desenvolvimento de conceitos em aplicações educacionais compatíveis com esse grande desafio.

O quadro de diversidade, que se apresenta, exige que a escola apresente respostas diferentes, considerando que é ela quem pode responder à necessidade educativa de seus alunos. Nesse sentido, é preciso mudar a escola e o ensino nela ministrado.

Na visão inclusiva, será também necessária a revisão do papel da avaliação, não cabendo mais o caráter classificatório, através de notas, provas, que deverá ser substituído por diagnósticos contínuos e qualitativos, visando depurar o ensino e torná-lo cada vez mais adequado e eficiente à aprendizagem de todos os alunos.

A escola inclusiva, aberta a todos, será o grande desafio da educação durante os próximos anos.

Concluindo

Sabemos que não é tarefa de fácil execução, porém é necessário que a escola pare para discutir urgentemente esta e outras questões, já que a ineficácia de sua ação tem lhe garantido severas críticas quanto ao seu fazer pedagógico.

Urge um pensamento crítico por parte dos profissionais da educação quanto à função da escola, já que não é mais possível escamotear a serviço de quem se encontram as posturas educacionais adotadas. A escola precisa assumir seu compromisso político junto à sua comunidade. Portanto, pensar criticamente a escola, é ter consciência de que ela é o espaço da socialização do conhecimento, considerado como um processo de construção permanente da humanidade, que se dá por meio das relações do homem com a natureza e com outros homens. É reconhecê-la enquanto instituição socialmente produtiva, onde as gerações que nela interagem, constroem conhecimentos ao longo das experiências cotidianas.

Caminhar em direção às mudanças necessárias é partir para a análise crítica da estrutura atual dos sistemas de ensino e da própria escola. Porém, seria muito importante, neste momento em que novo paradigma educacional se estabelece, que houvesse um repensar sobre a estrutura universitária, formadora dos profissionais docentes e não-docentes, que acabam promovendo a individualização e a desarticulação do currículo.

O primeiro passo está dado! A legislação brasileira já deu conta de garantir a Educação Inclusiva. E você já se considera também incluído nessa grande tarefa?

A sua prática pedagógica é um dos caminhos para o êxito de qualquer proposta educacional, porque mais importante do que prever a inclusão é manter o aluno na escola. Por isso, evite o uso de procedimentos que não se relacionam com as expectativas de vida de sua comunidade, pois acabam trazendo desânimo em nossos alunos, como causam frustrações no campo profissional.

Lembre-se: a proposta de escola inclusiva é para todos! Para você também!

TEXTO COMPLEMENTAR

A concepção problematizadora e libertadora da educação. Seus pressupostos.

(FREIRE, 1975)

É que, se os homens são estes seres da busca e se sua vocação antológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a "educação bancária" pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação.

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador.

Isto tudo exige dele que seja companheiro dos educandos, em suas relações com estes. A educação "bancária", em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador "bancário" vivesse a superação da contradição já não seria "bancário". Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. À serviço da opressão, mas a serviço da libertação.

ATIVIDADES

1. Você acabou de ver como os paradigmas levam à reconstrução de nosso pensamento pedagógico. Em sua escola já se trabalha com a Educação Inclusiva?

2. Levante os aspectos que mais lhe chamaram a atenção e discuta com seus colegas, buscando caminhos e/ou soluções.

DICA DE ESTUDO

A prática educativa é a mola do projeto político de sua escola. Neste sentido, sugerimos o filme *O Quadro Negro* de Samira Makhmaibaf, para que você sinta o que a crença proporciona ao indivíduo. É surpreendente!

Escola inclusiva: as crianças agradecem

Suely Pereira da Silva Rosa

A década de 1990 foi rica no estabelecimento de metas sociais para a Educação, trazendo à cena os excluídos, os menos favorecidos, os portadores de deficiências, os analfabetos, os evadidos e tantos outros que, por alguma razão, não mais freqüentavam a escola ou nunca tinham tido acesso a ela.

A realização do Congresso Mundial de Educação para Todos, em 1990, na Tailândia, contribuiu para que fossem criadas duas metas de importância capital para uma sociedade democrática – a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, comprometendo-se as nações que dele participaram, como o Brasil, a promover ações que visassem à erradicação do analfabetismo em um prazo de dez anos.

Com a realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em 1994, na Espanha, nasce a *Declaração de Salamanca*, que representa "os princípios, a política e a prática em Educação Especial". Reforçando as metas do Congresso da Tailândia, a Conferência assume o compromisso com a inclusão, por reconhecer que "inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrutamento e exercício dos direitos humanos". (BRASIL, 1994a).

Não há como negar a importância social das metas estabelecidas, na medida em que explicitam o direito de todos à educação, exigindo, com isto, o ajustamento dos sistemas escolares no sentido de rever paradigmas e melhorar o ensino oferecido.

As três metas hoje colocadas favorecem a valorização da escola, reconhecendo ser ela um espaço privilegiado para a construção de uma sociedade democrática, apontando não só para a qualidade de ensino, como para a possibilidade de contribuir para as modificações de atitudes discriminatórias, já que na escola inclusiva, com a presença das diversidades sociais e culturais, hão de se criar mecanismos que minimizem as barreiras elitistas presentes hoje na sociedade.

Essa proposta anuncia que a função da escola é buscar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades para o exercício da cidadania, entendendo que o termo "necessidades educacionais especiais" se refere a "todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem" (BRASIL, 1994a).

No entanto, dadas as dificuldades em implementar as propostas anunciadas, a UNESCO chama para uma reunião, os Ministros da Educação da América Latina e do Caribe para a realização da VII Sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para a Educação, em março de 2001, em Cochabamba, na Bolívia, que originou um documento que reafirma a importância de se consubstanciar as metas de universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo, ampliando o prazo de execução para 2015, dando, assim, tempo para que os governos implementem ações que favoreçam a consecução de propostas necessárias à inclusão. Este passo já foi dado, no entanto, não é suficiente para a sua plena execução já que recursos são necessários para sua implementação.

No Fórum Mundial de Dacar, em abril de 2000, foram levantados alguns aspectos de relevância para o cumprimento das metas estabelecidas, passando a ser conhecida como "seis metas para a educação para todos", adotadas pela UNESCO como bandeiras de sua ação e que prevêem:

1. expandir e melhorar a educação e cuidados com a infância, em particular para as crianças em situação de vulnerabilidade;
2. assegurar para todas as crianças, especialmente meninas, em circunstâncias e provenientes de minorias étnicas, o acesso a uma educação primária universal de qualidade;
3. assegurar que as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens sejam satisfeitas de modo eqüitativo, por meio de acesso a programas de aprendizagem apropriados;
4. atingir até 2015, 50% de melhoria nos níveis de alfabetização de adultos, em particular mulheres, em conjunção com acesso eqüitativo à educação básica e continuada;
5. eliminar, até 2005, as disparidades de gênero na educação primária e secundária e atingir até 2015, a igualdade de gênero no acesso à educação básica de qualidade;
6. melhorar todos os aspectos relacionados com a qualidade da educação, de modo a atingir resultados reconhecíveis e mensuráveis para todos, em particular na alfabetização e nas habilidades. (UNESCO, 2003)

As propostas que visam tornar a educação como um dos caminhos capazes de promover a melhoria da realidade social brasileira tem recebido apoio direto da UNESCO, no sentido de fornecer ao governo cooperação para o desenvolvimento de ações direcionadas ao aprimoramento e democratização da educação em todos os seus aspectos.

Neste sentido, duas questões são de fundamental importância para o êxito da escola inclusiva: a formação dos professores e a proposta político-pedagógica da escola, considerando que sem o conhecimento básico sobre as diversidades culturais e sociais destes novos personagens que chegam à escola e sem uma proposta pedagógica definida, não há como se manter as crianças na escola.

A política de acesso é muito mais fácil de ser exercida do que a política de manutenção das crianças na escola, mesmo por um período considerado mínimo necessário para a aquisição de uma escolarização bem-sucedida. A proposta de inclusão tem como pressuposto o sucesso de cada criança, por meio da utilização de uma pedagogia centrada no aluno, a fim de que se possam ultrapassar as dificuldades apresentadas, mesmo com as que possuem "desvantagens severas".

Essas questões aqui apontadas indicam a necessidade de uma política educacional que inclua efetivamente a todos, mas principalmente que os mantenha na escola por um período necessário à sua escolarização.

Formação dos professores

Esta preocupação também se encontra contemplada e reforçada no documento final de Cochabamba, que em seu artigo 3.º fala da insubstituibilidade do professor com vista a "assegurar um aprendizado de qualidade na sala de aula", indicando, ainda a necessidade de se repensar a formação dos professores, conforme expresso no documento:

> A função e a formação docente necessitam ser repensadas com um enfoque sistêmico que integre a formação inicial com a continuada, a participação efetiva em projetos de aperfeiçoamento, a criação de grupos de trabalho docente nos centros educacionais e a pesquisa numa interação permanente. (UNESCO, 2001)

No Brasil, este tema vem sendo discutido sistematicamente nos encontros de professores desde a década de 1980, tendo como referenciais o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares. Os debates, nesses primeiros anos, enfatizavam a formação técnica que envolvesse tanto o conhecimento específico de determinado campo, quanto o conhecimento pedagógico, porém, sem desconsiderar a questão política do futuro professor.

A preocupação com o fracasso escolar alimentou, ainda, nesta década, os debates quanto aos fatores intra-escolares responsáveis pela baixa qualidade do ensino, apontando para o fato de que as escolas precisavam estar organizadas de forma a neutralizar, o mais que possível, esses determinantes externos e, que, através da competência técnica, o professor teria condições de assumir seu compromisso político.

Essas discussões ocuparam o cenário educacional durante uma década, sem que houvesse avanços significativos no campo teórico e na implementação de ações concretas. Hoje, as discussões continuam centradas na defasagem entre a preparação oferecida pelas escolas/instituições formadoras e a realidade da atividade prática futura. É inegável a inadequação destes cursos na preparação competente de profissionais para o exercício de suas atividades.

Será preciso vencer as pressões institucionais que dificultam as mudanças, como será necessário que os cursos se voltem para desenvolver o futuro profissional quanto à habilidade de identificar e equacionar os problemas da prática pedagógica. Será preciso, ainda, que estes cursos, quanto à prática, aliem a teoria à realidade a ser vivenciada. Caso contrário, continuaremos formando profissionais com visão completamente desconectada da realidade do cotidiano escolar.

As instâncias formadoras dos profissionais da educação – escola normal, as licenciaturas específicas e as licenciaturas em pedagogia se encontram desarticuladas, cada uma isolada em "seu castelo", apesar de haver proposta de uma "base comum nacional", tida como diretriz norteadora das respectivas grades curriculares, aprovada em encontros nacionais promovidos pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação). A formação fragmentada do professor tem contribuído para uma série de dificuldades na escola, principalmente na articulação do trabalho pedagógico coletivo e interdisciplinar. Se a formação acaba apostando na individualização e na fragmentação do currículo, como querer que o profissional entenda o trabalho interdisciplinar necessário à escola?

Os professores reagem inicialmente ao trabalho da escola, que se encontra organizada coletivamente, desprezando a possibilidade de uma educação continuada em serviço, por meio de encontros sistemáticos para este fim, porque entendem que sua formação em instituições acadêmicas, já lhe permitiu adquirir conhecimentos suficientes para desenvolver seu trabalho profissional. Com isso, não reconhecem a escola enquanto espaço de formulação e reformulação da prática pedagógica. O insucesso de seu trabalho, evidenciado pelas altas taxas de repetência, muitas ve-

zes, não só lhe traz desconforto, como busca entendê-las como algo externo à sua prática. Tem sido habitual nos cursos de formação inicial e na educação continuada a separação entre teoria e prática, ocasionando uma fragmentação de conteúdo e de prática, essencialmente sensível no fazer pedagógico da escola.

Diante do novo paradigma educacional, que traz novos personagens para a escola, com uma riqueza de saberes a serem desvelados, é muito importante que a formação dos futuros profissionais dê conta de estratégias e alternativas capazes de instrumentalizá-los para o desenvolvimento de um trabalho profissional competente. Sabemos, por outro lado, que paralela à competência, a prática do professor muitas vezes é limitada em relação à rotina da escola. Daí a necessidade de se sedimentar conhecimentos, que facilitarão o desempenho profissional, em consonância com o plano pedagógico coletivo da escola. Plano este que precisa dar conta das diversidades existentes hoje, considerando que a escola inclusiva aposta em um currículo centrado no aluno, como forma de ajudá-lo a superar suas dificuldades.

Projeto político-pedagógico

Muito se tem falado e poucas escolas conseguem elaborar o seu projeto político-pedagógico, considerando que o conceito e as observações técnicas não foram, ainda, devidamente absorvidas pelo professorado. Ainda encontramos planos didáticos, planos de unidade, planos de disciplinas com nomeação de projeto político-pedagógico.

Neste momento em que se discute a escola inclusiva, é urgente que se organize a escola em prol deste projeto, a fim de buscar a sustentação política e pedagógica das ações que serão desenvolvidas na consecução de implantar a escola inclusiva.

O projeto político-pedagógico é um planejamento coletivo, com a participação de todos os envolvidos no processo educacional – docentes, funcionários, alunos e seus pais, com vista a torná-lo compatível com os anseios da comunidade escolar. Não é possível pensar em um planejamento que não esteja em acordo com as aspirações dos alunos e de sua comunidade. Este projeto é, portanto, o eixo de sustentação da escola.

Para se elaborar o projeto político-pedagógico é importante que se pense na realidade global do homem e da sociedade, principalmente a respeito da realidade do grupo e da instituição que ele integra. Diagnosticar a demanda, isto é, verificar quantos são os alunos, onde estão e porque alguns não freqüentam a escola, é um passo importante para o projeto. Não será possível a elaboração de um currículo que reflita o meio social e cultural em que se insere, sem que a escola conheça os seus alunos.

A integração entre as áreas do conhecimento e a concepção transversal das novas propostas de organização curricular consideram as disciplinas como meios e não fins em si mesmas e partem do respeito à realidade do aluno, de suas experiências de vida cotidiana, para chegar à sistematização do saber.

Neste sentido, cresce a importância de se conhecer a realidade socioeconômico-política geral e a realidade do grupo, para que se possam definir ações

que efetivamente contribuam para a melhoria do homem e da sociedade. A partir desse conhecimento, propõe-se um modelo de ação do grupo para realizar os fins que se quer alcançar, estabelecendo um modelo de metodologia capaz de realizar o conjunto de ações propostas pelo grupo.

Definidos os primeiros passos – os referenciais filosóficos e o diagnóstico de sua realidade e de seu alunado – é chegado o momento de se pensar na programação, ou seja, nas propostas de ação, que deverão contemplar as necessidades apontadas pelo diagnóstico.

Como último aspecto, é feita a avaliação ao término dos períodos previstos e se começa a verificar a concretização ou as falhas existentes na programação. É neste momento que se verificam quais ações foram executadas, que atividades foram realizadas, se as propostas estavam de acordo com as necessidades do grupo e se elas promoveram vivências previstas, bem como se ajudaram na construção de uma prática transformadora.

Respondidas as questões, parte-se para a análise dos resultados e com ela se colocam as novas necessidades para o período seguinte.

Entendendo que a escola é o espaço social que reúne profissionais distintos e recebe uma clientela igualmente distinta, guarda, em si, singularidades que lhes são próprias, impedindo que o projeto elaborado por uma determinada escola possa ser utilizado em outra escola. O projeto político-pedagógico é elaborado para atender uma determinada clientela e não outra. Foi pensado por um grupo de profissionais e sua comunidade, com vista a dar conta de uma determinada peculiaridade e não outra, portanto, ele é de exclusividade da comunidade que o elaborou.

Esta nova proposta traz consigo a necessidade de revisar os papéis desempenhados pelos diretores e coordenadores, no sentido de superarem o teor controlador e burocrático de suas funções, pelo trabalho de apoio ao professor e a toda comunidade escolar. Lembrem-se de que este trabalho exige o desenvolver de um esforço coletivo que promove maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira à escola.

Concluindo

A Educação Inclusiva é peça-chave para que o Brasil dê conta de sua responsabilidade junto aos organismos internacionais quanto às metas do Congresso Mundial da Tailândia, como para as contidas na *Declaração de Salamanca*. Muito se há de fazer para que tenhamos êxito na concretização deste novo paradigma educacional.

Não resta dúvida de que o século XXI será rico em debates sobre questões que possam assegurar a implantação e o desenvolvimento da Educação Inclusiva, numa perspectiva de que se dê ao longo da vida, e que tenha qualidade e principalmente melhore nossa capacidade de vivermos juntos.

Além das reformas das instituições sociais enquanto tarefa técnica, a *Declaração de Salamanca* afirma que "ela depende acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já indica o compromisso brasileiro com a escola inclusiva, em que garante a matrícula de todos os alunos em escolas públicas ou privadas. No entanto, não basta a lei. Será preciso dar conta de viabilizá-la, já que mudar a escola é uma tarefa bastante complexa, na qual apresentam-se várias frentes de ação, tais como a qualidade da aprendizagem, o tempo mínimo de escolarização, a manutenção do aluno na escola, os cursos de formação, e tantas outras a listar. Neste sentido, cabe um alerta aos governos, que não devem se descuidar da valorização do profissional da educação, que é responsável pela tarefa fundamental da escola – a aprendizagem qualitativa de seus alunos. Há necessidade de se repensar planos de cargos e salários, concursos públicos que dêem conta da necessidade funcional e concursos de remoção. A Declaração de Cochabamba reconhece que além das tarefas técnicas e pedagógicas, esta também é de relevância, a ponto de constar no próprio documento final.

> Precisamos considerar com urgência todos os outros temas que afetam a capacidade dos professores de realizar suas tarefas em condições de trabalho apropriadas, que abram oportunidades para o crescimento profissional contínuo: remuneração adequada, desenvolvimento profissional, aprendizado ao longo da carreira, avaliação do rendimento e responsabilidade pelos resultados no aprendizado dos estudantes. (2001, item 3.º)

Uma proposta que vem caminhando no cenário educacional e que aponta para a possibilidade de contribuir com a ação pedagógica no cenário da inclusão, diz respeito à criação dos ciclos, de vez que anunciam a proposta de educação continuada. No entanto, temos ouvido muitos profissionais se colocarem contra, alegando que esta é uma artimanha dos governos em promoverem uma promoção automática, a fim de encobrirem as taxas de evasão e repetência.

Esta é uma preocupação crescente, já que aponta para a possibilidade de deixarmos passar um pressuposto de valia. Precisamos nos lembrar de que vários autores consagrados vêm dedicando um bom tempo de suas vidas profissionais a pesquisas acadêmicas sobre o assunto. Precisamos, no entanto, recuperar o cerne da proposta, pararmos para analisá-la e buscarmos forma de superação de nossos conflitos. É importante que façamos uso do diálogo, como caminho para o repensar.

> Eis o que o diálogo é e implica: uma relação de tipo horizontal, que exige dos interlocutores um respeito mútuo profundo e uma atividade de busca constante. Sendo assim, não há mais lugar para a dominação, o dogmatismo, o fanatismo. Em conjunto, os homens procuram e tentam encontrar-se uns com os outros e consigo próprios. A cooperação substitui, assim, a dominação. (MOURA, p. 49)

Priorizar a qualidade do ensino regular é um desafio que precisa ser assumido por todos os profissionais, entendendo que a educação, por si só, não conseguirá eliminar a pobreza, mas que ela representa "a base para o desenvolvimento pessoal, tornando-se determinante na melhoria significativa da igualdade de acesso às oportunidades de uma melhor qualidade de vida" (UNESCO, item 4.º, 2001).

Como já vimos, embora a nossa Lei de Diretrizes e Bases aponte para a universalização do ensino fundamental, não estamos perto de encontrarmos escolas prontas para receber o novo contingente de alunos previsto pela inclusão. Segundo dados do último censo escolar, o Brasil possui, cadastradas, 374.129 (trezentos e setenta e quatro mil, cento e vinte nove) crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, exigindo, portanto, uma atenção muito especial quanto ao processo de inclusão.

Há de se considerar, ainda, que apesar dos esforços governamentais em garantir o acesso à matrícula a todos os que estiverem em condições de freqüentá-la, isto não torna garantida a universalização do ensino fundamental, já que persistem as altas taxas de repetência e de evasão escolar. Isto significa que nem todas as crianças completam a educação básica, não adquirindo, portanto, uma escolarização que lhes permita acesso ao mundo do trabalho.

Apostar na Educação Inclusiva é acreditar que seremos capazes de contribuir para uma transformação social, que trate efetivamente a todos dentro dos princípios da igualdade, da solidariedade e da convivência respeitosa entre os indivíduos. Acreditar no processo de inclusão é viabilizar a possibilidade de se buscar alternativas de permanência do aluno na escola, respeitando seu ritmo de aprendizagem e elevando sua auto-estima. É banir em definitivo o hábito de excluir, que tanto tem empobrecido a sociedade brasileira. É reconhecer que somos diferentes, mas que devemos ter as mesmas oportunidades de acesso a uma vida melhor. É permitir que cada indivíduo possa entender como se dão as relações de poder na sociedade e possam exercer seu papel de cidadão, enquanto contribuintes, na construção de uma nação solidária. Nossas crianças agradecem!

TEXTO COMPLEMENTAR

O que vem a ser ciclo de formação em educação?

(LIMA, 2000)

Ciclo de formação é conseqüência da reconceituação da escola como espaço de formação, não só de aprendizagem. A constituição do sujeito é a preocupação inicial, e a partir daí se concebe uma educação em que as aprendizagens serão definidas em função deste objetivo mais amplo. Não se trata, portanto, de justaposição de aprendizagens das várias áreas, mas concebe-se o conhecimento como parte integrante da formação humana, o que inclui, certamente, a dimensão ética da aquisição e uso do conhecimento.

Ciclo de formação não é uma novidade pedagógica. É equivocada a noção de que ciclo signifique simplesmente uma nova proposta pedagógica, pois ele é, na verdade, uma proposta de estruturação da escola, que envolve, de maneira fundamental, a gestão: o gerenciamento do tempo, da utilização do espaço, dos instrumentos culturais, da coletividade que se reúne em torno do espaço escolar, e finalmente da socialização do conhecimento.

Ciclo não é um modismo, embora a mera reformulação para ensino fundamental dividido em períodos e não em anos letivos, sem uma proposta pedagógica que o acompanhe pode mesmo ser considerado modismo. Ciclo de formação implica, por sua própria natureza, em algumas especificidades que fazem com que, ao ser introduzido, ele já traga em si a transformação do conceito de ensinar e aprender e do próprio conceito de conhecimento associado à noção básica de que o conhecimento é um direito humano e que, portanto, todo e qualquer indivíduo deve ter acesso ao conhecimento, à cultura, às artes e à tecnologia.

É desta forma, uma concepção de formação humana que propõe RUPTURAS com os modelos internalizados sobre aprendizagem e desenvolvimento humanos que influenciaram fortemente a prática pedagógica pós-guerra. É uma concepção que está ligada a um projeto de educação que valoriza a formação global humana e que está fortemente corroborada, hoje, pela pesquisa em neurociência.

Seria um equívoco considerar ciclo como uma proposta voltada àqueles que não aprendem, ou que fracassam. Não se trata de inventar algo para acabar com a repetência. Educação por ciclos de formação é uma organização de tempo escolar de forma a se adequar melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos. Não significa, portanto, "dar mais tempo para os mais fracos", mas antes disso, é dar o tempo adequado a todos. A idéia de ciclos confere ao processo de aprender o que ele é: um trabalho com conteúdos, do assim chamado conhecimento formal, simultaneamente ao desenvolvimento de sistemas expressivos e simbólicos, à formação (aquisição, transformação e reformulação) de formas de atividade humana que levam à construção do conhecimento (atividades de estudo) e à possibilidade de, realmente, se trabalhar a nível da transformação das funções psicológicas superiores, que se dá pela introdução e pelo processo de construção de significação de novos instrumentos culturais.

Teoricamente, esta noção se firma na teoria cultura-histórica do desenvolvimento humano, hoje revisitada pela atualidade de seus preconceitos, tendo em vista o avanço das neurociências e da antropologia.

(....)

ATIVIDADES

1. O texto fala em duas questões de fundamental importância para o êxito da escola inclusiva. Relacione estas questões e comente sobre elas.

2. Você conhece alguma escola que já está recebendo os novos alunos? Busque conversar com profissionais que já estejam experimentando esse processo de inclusão e registre a seguir.

DICA DE ESTUDO

Nessa aula a palavra mágica que surge é sucesso! Para contribuir com ele, sugerimos o livro *A Bruxinha que Era Boa* de Maria Clara Machado da editora Companhia das Letras. Um livro para crianças que nos dá uma grande lição sobre prática pedagógica. As crianças agradecem!

Gabarito

A Educação Especial e a Educação Inclusiva no cenário brasileiro: contextualização do problema

1. O importante nesta resposta é levantar o grau de discussão das escolas pesquisadas. Haverá, portanto, aspectos positivos e negativos sobre o processo de inclusão. O objetivo é levantar o nível de consciência das pessoas quanto à este assunto.

2. A resposta vai variar de acordo com o entendimento de cada aluno. Mas deverá conter dúvidas para a ação inclusiva e dependerá do grau de estudos já feito pela turma.

Inclusão escolar: dissonâncias entre teoria e prática

1. As respostas poderão ser uma experiência positiva: compreensão do processo, ajuda de profissionais específicos, relação escola/comunidade funcionando; ou poderá ser negativa pelas questões relacionadas.

2. A resposta será pessoal, dependendo da experiência de cada aluno. A aula apresentou alguns suportes práticos e legais para a realização da Educação Inclusiva, alunos que já os conheciam terão facilidade em elencá-los, enquanto os demais deverão anotar estas possibilidades a fim de crescerem enquanto profissionais.

Necessidades educativas especiais: ainda um dilema para o professor?

1. Podem ser citados conceitos como: a solidariedade no grupo, a não interferência no processo e a aceitação de valores na relação humana.

2. As respostas são pessoais, o importante é a troca de experiências entre os diversos relatos. Poderão ser apresentados os pontos positivos e negativos quanto a este tipo de trabalho.

Altas habilidades/superdotação: mitos e desafios I

1. Espera-se que o aluno redija um pequeno texto em que comente, discuta e se posicione sobre a questão da inserção dos alunos com necessidades especiais em turmas regulares.

2. Esta é uma questão de reflexão e de resposta individual onde se espera que o aluno escolha uma necessidade educativa especial, caracterize-a, mostrando as principais adequações e dificuldades, pode-se consultar o material da aula ou outros materiais e, se tiver, relate a sua experiência pessoal com a NEE escolhida.

Altas habilidades/superdotação: mitos e desafios II

1. O grupo deverá discutir a possibilidade de excelência no trabalho desenvolvido pelo aluno; a não-necessidade de uma Educação Inclusiva. Poderão também fazer a discussão acreditando que ela seria condição suficiente para a alta produtividade na vida ou sobre o eterno estigma de que superdotação é sinônimo de genialidade.

2. Respostas personalizadas, porém não devem fugir dos aspectos relacionados a inclusão de alunos com altas habilidades ou superdotados. Poderão ser relatadas experiências na área e organizada uma apresentação do trabalho.

A avaliação de alunos portadores de paralisia cerebral

1. Através da organização da escola se abre o espaço necessário para a discussão, que deverá abordar as principais dúvidas, dificuldades, ações possíveis e indicativos de minimização e/ou solução de problemas. É importante que os mitos já ultrapassados sejam substituídos pelos procedimentos adequados necessários aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação.

2. A discussão deverá abordar as principais experiências no trabalho com estes alunos, no caso de não haver ninguém com essa experiência, procurem discutir baseados nos mitos apresentados e de como agiriam nestas situações.

Trabalhando com o aluno portador de deficiência mental

1. Até mesmo recursos caros, podem ser adquiridos pelas escolas, por doação: através de empresas ligadas a área de tecnologia (computadores) que obrigadas a manter seus equipamentos atualizados, não sabem o que fazer com os equipamentos que se tornam obsoletos. Outras soluções podem vir através da organização de festas anuais, através de venda de ingressos, armação de barracas e até a organização de rifas; ou a escola poderá pressionar as administrações públicas ou privadas para a compra de material necessário.

2. Esta discussão é importante para a abordagem de diferentes estruturas das unidades de ensino e possibilidades de alternativas que visem o recebimento do aluno portador de paralisia cerebral. Pode-se comentar o levantamento de situações que terão de sofrer modificações e elencar situações de aprendizagem para este aluno.

Distúrbios de conduta

1. A busca do reconhecimento da sala de aula onde se desenvolverão as atividades docentes precisa estar de acordo com a proposta. Prestar atenção se este espaço está ou não adequado às atividades é de fundamental importância para que entenda-se que o pensamento necessita de um ambiente organizado, capaz de contribuir com a criança, no momento da formulação de seu conhecimento.

2. Todos têm condições de se desenvolverem e para que isto ocorra dois pontos são fundamentais: a riqueza de material e a proposta de trabalho utilizada através da problematização.

Deficiência visual: conceitos e orientações

1. A resposta variará de acordo com o distúrbio escolhido. O importante é que sejam apresentadas as principais características deste distúrbio. Por exemplo, na hiperatividade pode-se relacionar como características: o déficit de atenção, a atividade motora intensa, entre outros comportamentos que deixam a criança agitada e impulsiva.

2. O diagnóstico dos desvios de conduta encontra dificuldades em distinguir o que é realmente um distúrbio patológico, ou o que é normal na conduta de uma criança. Deve-se notar que as anormalidades estão presentes principalmente nos exageros, déficits ou combinações desvantajosas de modelos de conduta.

A inclusão do deficiente visual na escola regular: um espaço a ser conquistado

1. A resposta variará de acordo com a realidade de cada aluno. Mas as adaptações curriculares são reconhecidas como de fundamental importância para se trabalhar com alunos portadores de necessidades educacionais especiais, no entanto, a estrutura física também é de fundamental importância no momento em que chegam à escola. As diferentes modalidades indicam não ser possível o uso de escadas, a falta de banheiros próximos às salas, ausência de auxiliares aos cadeirantes, o transporte diário entre a sala e os demais espaços (refeitório, biblioteca e outros).

2. A discussão deverá abordar as principais vantagens e desvantagens sobre o ponto de vista de cada um. Há de se entender que os alunos aprenderão até os seus próprios limites. Este é aspecto a ser absorvido, serve de norte para a elaboração do currículo escolar e conseqüentemente de sua avaliação.

Uma forma diferente de se ler e escrever

1. Resposta pessoal, sem gabarito estruturado. Espera-se que, caso a resposta seja sim, o aluno descreva a NEE do aluno escolhido e as características que apresenta e as práticas de inclusão desenvolvidas pela escola. Tais práticas devem ser analisadas criticamente e apresentadas alternativas possíveis para o seu aprimoramento.

2. Não é possível a coexistência de ambas, pois integração e inclusão são princípios diferentes. O princípio da integração é a normalização, demanda programas educacionais individualizados que devem se adaptar às necessidades de cada aluno, deficiente ou não.

   A inclusão institui a inserção de forma mais completa e sistemática. Não se pode deixar ninguém fora do ensino regular, estruturando o sistema educacional em torno das dificuldades dos alunos com deficiência e colocá-los em classes regulares, apoiando os professores no processo de inclusão.

Libras: língua materna do surdo brasileiro

1. A resposta variará de acordo com a experiência pessoal de cada um. Mas deverá abordar que as escolas multisseriadas muitas vezes funcionam em uma única sala organizada pela própria comunidade, com recursos financeiros e pedagógicos escassos. E apesar de toda sorte de dificuldades caminham em busca de um grande sonho! Uma escola de qualidade, que possa abrir perspectiva de melhoria de vida as crianças.

2. O diagnóstico é muito importante para o planejamento de atividades pedagógicas. É preciso identificar o nível de conhecimento de seus alunos e agrupá-los de forma a facilitar a aprendizagem. Mesmo não tendo uma formação adequada para a responsabilidade que assume, o professor tem o desejo de contribuir, assim, muitas vezes, faz uso de opções metodológicas sem que domine seus pressupostos. É importante que estas opções sejam levantadas e discutidas pelo grupo.

Letramento e surdez

1. A constatação de que os indivíduos são diferentes. Não há mais divergências quanto ao assunto. A diversidade é um dos aspectos a ser observado em toda a ação escolar. Um dado importante é captar pontos de convergências quanto aos interesses dos diferentes personagens e promover atos que objetivem esta perspectiva. Atividades em grupo também contribuem para o problema, visto que há sempre solidariedade entre eles no momento de executar as tarefas propostas.

2. Atividade que visa identificar a organização das escolas onde os alunos/professores trabalham, pois esta situação provoca procedimentos de ação coletiva, onde o grupo discute suas dificuldades, levanta diagnóstico satisfatório de sua turma, recebe ajuda de outros profissionais e o mais importante: elege um plano de ação em consonância com as expectativas de seus alunos, tornando as tarefas muito mais sedutoras.

A interferência da Língua de Sinais na produção de textos escritos

1. A discussão em grupo favorece uma ação mais descontraída, e, portanto, mais proveitosa. Nesta atividade o levantamento não precisa ser apenas o que ficou gravado na memória, pode ser consultado o texto, pois o objetivo é o entendimento, a troca. Devem ser discutidas questões como a história sobre os discursos da Pedagogia da Qualidade Total, o tecnicismo, a questão da eficiência e da participação.

2. As respostas dependerão do grau de compreensão de cada aluno. No entanto, o propósito é que cada aluno relate suas anotações ao grupo e posteriormente o grupo todo debata sobre as principais dúvidas apresentadas.

Adaptações curriculares na Educação Inclusiva

1. Esta aula descortina o entendimento e os procedimentos da didática frente aos discursos considerados superados teoricamente. A discussão deve passar pelos seguintes eixos: a Didática Fundamental marcada por questões étnicas, multiculturais, de gênero etc.; as propostas do seminário "A Didática em Questão" em consonância com crenças vigentes (o tradicional/tecnicista), e ainda, a denominação de "Pedagogia da Qualidade Total" que nos permite indicar seu compromisso com o "neotecnicismo", braço do neoliberalismo na educação.

2. Principais propostas defendidas pela Pedagogia da Qualidade Total: eficiência, técnica e qualidade. Este deverá ser o eixo para as discussões do grupo.

Atitudes e técnicas facilitadoras da inclusão

1. A discussão deve levar em conta os diferentes pontos levantados pelas diferentes correntes, a fim se firmarem no cenário educacional. Devem ser levantados os aspectos referentes ao período histórico, teoria que fundamenta a corrente e as bases legais entre outros.

2. A discussão neste caso é sobre integração e inclusão, sendo que o primeiro diz respeito ao processo de chegada à escola após a chegada ao processo de "normalização" e o segundo busca a interação dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais, em escolas regulares de ensino.

O trabalho pedagógico em turmas multisseriadas I

1. O texto trás questões de ações afirmativas quanto aos processos de inclusão, apontando para a questão de cotas como um desses caminhos. O debate deverá abordar os diferentes pontos de vista sobre o assunto, que apesar de polêmico, já está em vigor.

2. As respostas variarão em razão dos diferentes olhares sobre o tema. Vale aqui resgatar a polêmica e a indicação de outros caminhos que servirão de alimentação do processo de discussão em grupo. Fluir pensamentos é buscar novas idéias que poderão fazer parte do trabalho.

O trabalho pedagógico em turmas multisseriadas II

1. As discussões devem partir da escola – grupo menores – para o sindicato da categoria. Acompanhar esse processo deve ser incorporado aos temas discutidos pelos professores, porque como nos diz o texto, recursos são importantes para a realização das tarefas de inclusão e já aprendemos que qualquer governo só atende as propostas dos grupos que exercem sua capacidade de pressão.

2. Por pertencer a uma área pouco explorada nas discussões – recursos financeiros – será importante levantar todas as dúvidas, como forma de compreensão e organização de debates. É preciso ainda lembrar que estamos vivendo um novo fundo – o Fundeb, que substitui o Fundef, cujo prazo de 10 anos de vivência, chegou ao fim.

A prática educativa: um dos caminhos para a inclusão

1. As respostas variarão de acordo com a experiência pessoal de cada aluno. É interessante, no entanto, o levantamento dessas informações para que se tenha clareza de como as escolas têm buscado ações no sentido de promover a inclusão. É importante observar também o processo de construção deste momento e conseqüentemente entender o compromisso de cada escola com sua comunidade.

2. Devem ser apresentadas sugestões para a inclusão baseadas no texto da aula. É interessante que todos os aspectos sejam explicitados e se processe, em grupo, a discussão sobre eles.

Escola inclusiva: as crianças agradecem

1. O sucesso da escola inclusiva depende principalmente da formação dos professores e da proposta político-pedagógica da escola. Pois sem o conhecimento básico dos professores sobre as diversidades dos novos alunos e sem uma proposta bem definida não há como a inclusão ser implantada e as crianças permanecerem na escola.

2. Sabendo que o processo de inclusão tem se dado muito mais a nível do cumprimento da legislação, onde as escolas estão recebendo os alunos sem que tenham se organizado para tal fim e tem sido nestas escolas que professores acabam se restringindo ao problema trazido, e se colocam contra o processo. Quando encontramos as discussões, mesmo tênue, percebemos uma mudança de postura do professorado.

Referências

ADEVIPAR (Associação dos Deficientes Visuais do Paraná). **O que é D. V.**? Disponível em: <http://paginas.terra.com.br/informatica/adevipar/texto/oqueedv.htm>. Acesso em: 20 jun. 2008.

AJURIAGUERRA, J. **Manual de Psiquiatría Infantil**. Barcelona: Masson, 1977.

_____. ; MARCELI, D. **Psicopatología del Niño**. Barcelona: Masson, 1987.

ALENCAR, E. M. S. **Psicologia e Educação do Superdotado**. São Paulo: EPU, 1986.

AMAC (Associação Macaense de Apoio aos Cegos). **A Comunicação e a Relação Interpessoal com o Aluno Deficiente Visual**. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~amac/comunicacao.htm>. Acesso em: 28 mai. 2008.

APPLE, M. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. *In*: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomas Tadeu. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1987. p. 180-204.

BAUMAN, Z. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BELLUGI, Ursula; KLIMA, Eduard. **The Signs of Linguage**. Cambridge e London: Harvard University Press, 1979.

BERNSTEIN, B. **A Estruturação do Discurso Pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BETTELHEIM. **A Fortaleza Vazia**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BONFIM, Inez do Rego Monteiro. **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2003. (Texto inédito).

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CBE, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Educacional na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Deficiência Auditiva**. Série Atualidades Pedagógicas, n.4. Brasília: SEESP, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer n. 17/2001. 3 jul. 2001. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp/Ftp/Diretrizes.pdf>.

BRASIL. **Constituição do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 16 jul. 1934.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: Corde, 1994a.

BRASIL. **Decreto Imperial, de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império. Brasília: Senado Federal, 1827.

BRASIL. **Decreto Imperial, de 26 de julho de 1827**. Manda suprir com as rendas gerais o que faltar no subsídio literário para pagamento de professores das primeiras letras e gramática latina. Brasília: Senado Federal, 1827.

BRASIL. **Decreto n.º 2.264, de 27 de junho de 1997**. Regulamenta a Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. Brasília: Senado Federal, 1997.

BRASIL. **Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério, na forma prevista no artigo 60, § 7.º, do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Brasília: Senado Federal, 1996a.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996b.

BRASIL. Presidência da República. Lei 9394/96. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**. Brasília, n. 248, 1996c.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Educação para Todos**: EFA 2000. Avaliação: políticas e programas governamentais em educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 2000.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 2**, de 11 de set. de 2001. Brasília, 2001.

BRASIL/CNE/CEB. **Resolução CNE/CEB n.º 2/2001**. Brasília (DDF): Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.htm>.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma Gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento Lingüística e Filosofia, 1995.

BROCHADO, S. M. D. **A Apropriação da Escrita por Crianças Surdas Usuárias da Língua de Sinais Brasileira**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. São Paulo: UNESP, 2003.

BUENO, Silveira, **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 2001.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Aluno Deficiente Visual na Escola**: lembranças e depoimentos. Campinas: Autores Associados - PUC Campinas, 2003.

CALVINO, Ítalo. **Seis Propostas para o Próximo Milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMPOS, Shirley. **Deficiência Visual**. Disponível em: <www.drashirleydecampos.com.br/noticias/13379>. Acesso em: 26 jun. 2008.

CANÁRIO, R. **Os Estudos Sobre a Escola**: problemas e perspectivas. *In*: Colloque National de l'AIPELF/AFIRSE, 5., Lisboa: Universidade de Lisboa, 1994.

CANDAU, Vera (Org.) **A Didática em Questão**. Petrópolis: Vozes, 1983.

_____. **Da Didática Fundamental ao Fundamental da Didática**. Rio de Janeiro: Cadernos PUC, 1996.

_____. Reformas educacionais hoje na América Latina. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. São Paulo: Papirus, 1999. p. 29-42.

CANZIANI, Maria de Lourdes (Adap.). **Escola para Todos**: como você deve se comportar diante de um educando portador de deficiência. Brasília: CORDE, 1993.

CARR, W. **Quality in Teaching**. Londres: Falmer Press, 1990.

CARTA NA ESCOLA. **Comissão de Educação Aprova Piso Salarial para Professores.** Disponível em: <www.cartanaescola.com.br/online/comissao-de-educacao-aprova-o-piso-salarial-de-professores/>. Acesso em: 24 jul.2008.

CARVALHO, Rosita E. **A Nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____.**Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CASTELLO, Maria de Fátima Gonçalves. **A Didática na Reforma do Ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1974.

CORDE. Resultado da Sistematização dos Trabalhos da Câmara Técnica. **O Surdo e a Língua de Sinais**. Brasília: [s.n.], 1996.

COUTO, Álpia Ferreira. **Conceito de Deficiência Auditiva**. Rio de Janeiro: Rotary Clube do Rio de Janeiro, 1985.

CUNHA, Luiz Antônio. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, n.1, p. 20-49, 1997.

DAMASCENO, Maria N. Escola rural em assentamentos: um retrato em branco e preto. **Revista 11, Escola Rural**, Universidade Federal de Mato Grosso, jul. 2002.

DELOU, C. M. C.; BUENO, J. G. S. O que Vygotsky pensava sobre genialidade. **Revista da Faculdade de Educação PUC**, Campinas, n.11, p. 97-99, nov. 2001.

_____.; **O que Vygotsky Pensava Sobre Genialidade**. Sobredotação. ANEIS: Braga, Portugal, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa. Repensando o fracasso escolar. **Cadernos CEDES**. v. 28, p. 75-86. Campinas: Papirus, 1992.

FELDMAN, Márcia; IVAS, Cida. **Visibilidade**: chove na fantasia, I*n*: Reflexões Sobre a Educação no Próximo Milênio. Salto para o futuro: Série de Estudos Educação a Distância, Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC, 1998.

FELIPE, Tanya A. **Libras em Contexto**: curso básico. Rio de Janeiro: Walprint, 2007.

_____. **Libras em Contexto**: curso básico (livro do professor). 2. ed. ver. MEC/SEESP/FNDE. v. I e II. Kit: livro e fitas de vídeo. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC/SEESP: 2001.

FENEIS. **Libras em Contexto**: curso básico. Rio de Janeiro, 1997.

FERNANDES, Eulália. **Problemas Lingüísticos e Cognitivos do Surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

_____. **Apostila do Curso de Pós-Graduação Educação Bilíngüe para Surdos**. Paraná: Ipê, 2008.

_____. **Educação Bilíngüe para Surdos**: trilhando caminhos para a prática pedagógica. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2004.

_____. **Educação Especial**: área da surdez. Disponível em: <www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_surdez.php>. Acesso em: 9 de jul. 2008.

_____. **Surdez e Linguagem**: é possível o diálogo entre as diferenças? Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 1998.

FERREIRA, J. **A Exclusão da Diferença**: a educação do portador de deficiência mental. Piracicaba: Unimep, 1992.

FONSECA, V. **Educação Especial**: programa de estimulação precoce – uma introdução às idéias de Fuerstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. **Educando os Mais Capazes**: idéias e ações comprovadas. São Paulo: EPU - Ed. Pedagógica Universitária, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1991.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e ajuste democrático. *In*: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomas Tadeu. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 31-93.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1990.

GARCEZ L.H. do C.. **Técnica de Redação**: o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA Tomas Tadeu; GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S.A**. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flôr Sénéchal de. **O Cotidiano da Sala de Aula e o Aluno com Deficiência Mental**. *In*: Escola: excluindo diferenças. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, 2001. p.15-20.

GUTIÉRREZ, A. El control social y la perpectiva de Pierre Bourdieu: entrevista. Desde el Fondo. **Cuadernillo Temático**, n. 20, 2000. Faculdad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. Disponível em: <www.margen.org/desdeelfondo/num20/bordieu.html>. Acesso em: 17 ago. 2003.

HERBERT, M. **Conduct Disorder of Childhood and Adolescence**: a behavioral approach to assessment and treatment. Nueva York: Wiley, 1978. (Tradução para o espanhol: Transtornos de la conducta en la infancia y adolescencia, 1983).

HORTA, José Silvério Baía. Planejamento educacional. *In*: TRIGUEIRO, Dumerval. **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p. 195-239.

KATO, Mary: **No Mundo da Escrita**: uma perspectiva psicolingüística**.** São Paulo: Ática, 1986.

KELLER, Helen. **Três Dias para Ver**. Disponível em: <www.lerparaver.com/node/250>. Acesso em: 14 de jul. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1984.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de Formação**: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: Sobradinho 107, 2000.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOUZÃ NETO, Mario Rodrigues. **Entrevista: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).** Entrevista concedida a Solange Henriques. Disponível em: <www.neurociencias.org.br>. Acesso em: 14 jul. 2008.

MARCHESI, Álvaro. **A Educação da Criança Surda na Escola Integradora**. *In*: COLL, Cesar; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: ArtMed, 1997, v. 3.

MANTOAN, Maria Tereza E. **Compreendendo a Deficiência Mental**: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1988.

_____.**Todas as Crianças São Bem-Vindas à Escola**. Texto site Grupo Escola Inclusiva, Educação para Todos. São Paulo: UNICAMP, 2003. Disponível em: <http://mp.m.gov.br/caops/caop_pd/doutrina/grupo educação inclusiva.pdf>).

_____.**Ensinando a Turma Toda:** as diferenças na escola. Disponível em: <www.bancodeescola.com/turma.htm>. Acesso em: 9 jul. 2008.

MATTOS, Luiz Alves. **Sumário de Didática Geral**. Rio de Janeiro: Aurora, 1977.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MEC/SEESP. Heloisa Maria Moreira Lima Salles. **Ensino da Língua Portuguesa para Surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2 v. (Programa nacional de apoio à educação dos surdos).

MELLO, Katia. Muito além das cotas. **Revista Isto é**. São Paulo: Editora Três, jun. 2003.

MILAN, Pollianna; com colaboração de SCOZ, Mariana. **Alunos Surdos Sofrem em Sala**. Jornal Gazeta do Povo, 2008. Disponível em: <http://portal.rpc.com.br/gazetadopovo/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=774236>. Acesso em: 11 jul. 2008.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

MOUSSATCHÉ, A. H. **Diversidade e Processo de Integração**. *In*: MANTOAN, M. T. E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para a reflexão sobre o tema. São Paulo: Memmon, 1997.

MOYSÉS, Maria Aparecida A. **A Institucionalização Invisível**: crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas: Mercado das Letras/Fapesp, 2001.

NOILS, Fábia. **Funções Comunicativas e Funções Pedagógicas**. Disponível em: <www.feneis.org.br/page/materias_funcoescomunicativas.asp>. Acesso em: 30 jul. 2008.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira na Análise Crítica e Proposição de Formulação das Políticas Públicas do Seu Tempo**. Niterói: Mimeo, 1999.

OAKLANDER, Virgínia M. **Dibs, em Busca de Si Mesmo**. Rio de Janeiro: Agir, 1964.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa. **Nova Didática**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/MEC, 1978.

OLIVEIRA, Maria R. N. Numa primeira aproximação, algumas antinomias. *In*: **A Reconstrução da Didática**: elementos teórico-metodológicos. Campinas: Papirus, 1992. p. 37-90.

Organização das Nações Unidas. **Convenção Sobre os Direitos da Criança**. Nova York, 1989.

Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <www.direitoshumanos. usp.br/>.

PALACIOS, Jesus. **Tendências Contemporâneas para Uma Escola Diferente**. Barcelona. Cadernos de Pedagogia, 1979. n. 51.

PERLIN, Gladis. **Educação Bilíngüe para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Tese de Doutorado, Curitiba: UFSC, 2003.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. **Surdos**: o narrar e a política *In*: Estudos Surdos – Ponto de Vista. Revista de Educação e Processos Inclusivos n. 5. Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

Portal Ler para Ver. Disponivel em: <www.lerparaver.com>. Acesso em: 2 ago. 2008.

QUADROS, R. M. **As Categorias Vazias Pronominais**: uma análise alternativa com base na Libras e reflexos no processo de aquisição. Dissertação de Mestrado. PUCRS. Porto Alegre, 1995.

_____. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Artes Médicas. Porto Alegre, 1997.

_____. **Idéias para Ensinar Português para Alunos Surdos**. Porto Alegre: Gráfica Palotti - MEC, 2006. 1. ed.

_____. ; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos lingüísticos. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

RAMOS, Cosete. **Engenharia de Instrução**. Rio de Janeiro: Bloch/MEC, 1977.

_____. **Pedagogia da Qualidade Total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

_____. **Sala de Aula de Qualidade Total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.

_____. **Sistema de Material de Ensino-Aprendizagem**. Brasília: MEC, 1979.

Rede Saci. Disponível em: <http://saci.org.br/>. Acesso em: 26 jul. 2008.

ROHDE, Luís Augusto; MATTOS, Paulo *et al*. **Princípios e Práticas em TDAH**: transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1983.

_____.**História da Educação no Brasil 1930 - 1973**. 18. ed. Petrópolis:Vozes, 1996.

ROTHER, Larry. **Cotas Raciais Esquentam Opiniões em País Multirracial.** Nova Iorque: The New York Times, 7 abr. 2003. Tradução de George El Khouri Andolfato.

SANTOS, Pedro. **Paralisia Cerebral**: privação ou diminuição da sensibilidade e movimento. Disponível em: <http://edif.blogs.sapo.pt/10120.html>. Acesso em: 25 jul. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____.Tendências e correntes da educação brasileira. *In*: TRIGUEIRO, Dumerval. **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p.19-47.

SILVA, Tomaz T.; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A.** Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

SOARES, Magda. **Letramento em Texto Didático**: o que é letramento e alfabetização? *In*: Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Travessia: tentativa de um discurso da ideologia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 65, n.150, p. 337-368, 1984.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

TEDESCO, Juan Carlos. **O Novo Pacto Educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Educação Inclusiva.** Jornal do Comércio, Rio de Janeiro: 20 mar. 2001.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos Não Alfabetizados**: o avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988.

TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 37, n. 86, p.7-27.

TRIGUEIRO, Dumerval. Existe uma filosofia da educação brasileira? *In*: _____.; **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: VEIGA, Civilização Brasileira, 1983. p. 50-133.

_____. **Filosofia da Educação Basileira**. Rio de Janeiro: VEIGA, Civilização Brasileira, 1983.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <www.unesco.org/education/educprog/sne/files_pdf/framew_p.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos/USP, 2003.

UNESCO. **Educação para Todos**. Brasília: Biblioteca Virtual de Educação UNESCO-Brasil, 2003.

UNESCO. **VII Sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para Educação/ PROMEDLAC VII**. Cochabamba, Bolívia, 2001 (5-7/03/01).

VELOSO, Ana Carolina Siqueira. **A Alfabetização do Indivíduo Surdo**: primeiro em Libras ou em Português? Disponível em: <www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss19_04.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2008.

VILHALVA, Shirley. **Despertar do Silêncio** - Coleção Cultura da diversidade – Editora Arara Azul, 2004.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WINNER, E. **Crianças Superdotadas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Anotações

Hino Nacional

Poema de Joaquim Osório Duque Estrada
Música de Francisco Manoel da Silva

Parte I

Ouviram do Ipiranga as margens plácidas
De um povo heróico o brado retumbante,
E o sol da liberdade, em raios fúlgidos,
Brilhou no céu da pátria nesse instante.

Se o penhor dessa igualdade
Conseguimos conquistar com braço forte,
Em teu seio, ó liberdade,
Desafia o nosso peito a própria morte!

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, um sonho intenso, um raio vívido
De amor e de esperança à terra desce,
Se em teu formoso céu, risonho e límpido,
A imagem do Cruzeiro resplandece.

Gigante pela própria natureza,
És belo, és forte, impávido colosso,
E o teu futuro espelha essa grandeza.

Terra adorada,
Entre outras mil,
És tu, Brasil,
Ó Pátria amada!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!

Parte II

Deitado eternamente em berço esplêndido,
Ao som do mar e à luz do céu profundo,
Fulguras, ó Brasil, florão da América,
Iluminado ao sol do Novo Mundo!

Do que a terra, mais garrida,
Teus risonhos, lindos campos têm mais flores;
"Nossos bosques têm mais vida",
"Nossa vida" no teu seio "mais amores."

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, de amor eterno seja símbolo
O lábaro que ostentas estrelado,
E diga o verde-louro dessa flâmula
– "Paz no futuro e glória no passado."

Mas, se ergues da justiça a clava forte,
Verás que um filho teu não foge à luta,
Nem teme, quem te adora, a própria morte.

Terra adorada,
Entre outras mil,
És tu, Brasil,
Ó Pátria amada!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!

Atualizado ortograficamente em conformidade com a Lei 5.765, de 1971, e com o artigo 3.º da Convenção Ortográfica celebrada entre Brasil e Portugal em 29/12/1943.